

LA COHESIÓ SOCIAL EN ALGUNES PEDAGOGIES INNOVADORES DEL S. XX

Jaume Carbonell Sebarroja
Director de Cuadernos de Pedagogía

Resum

El concepte de cohesió social, igual que el d'inclusió, és molt recent i tots dos són més propis de la ciència sociològica que de les ciències de l'educació. Malgrat això, però, i encara que amb altres terminologies i formulacions similars, el discurs i la preocupació a l'entorn de la integració i la cohesió social són presents en les teories i pràctiques pedagògiques més innovadores, i amb una orientació social més o menys modulada, en el transcurs del segle xx: tant en la formació de la ciutadania per adaptar-se a la societat, per perfeccionar-la o per transformar-la, com a l'interior de la institució-comunitat escolar.

Hem triat una mostra de cinc autors força representatius vinculats a l'Escola Nova i a altres utopies educatives de caire llibertari, socialitzant i marxista: Ferrer i Guàrdia, Dewey, Ferrière, Freinet i Freire. En tots hi és present la importància cabdal, en el procés de socialització de la infància, del sentit i el poder de pertinença a una col·lectivitat –institucional i social, micro i macro–; l'aprenentatge i vivència de la democràcia –més formal o participativa–, i l'aposta per una igualtat d'oportunitats més gran, tot mantenint l'estructura social classista o tractant d'abolir-la. Perquè, en definitiva, aquests tres elements són els que afavoreixen en bona mesura la cohesió social: interna i externa.

Paraules clau: Cohesió social, inclusió, utopies educatives, pertinença, col·lectivitat, democràcia i igualtat d'oportunitats

Resumen

Los conceptos de cohesión e inclusión social son muy recientes y más propios de la ciencia sociológica que de las ciencias de la educación. A pesar de ello, y aunque con otras terminologías y formulaciones similares, el discurso y la preocupación sobre la cohesión y la inclusión social están presentes en las teorías y prácticas pedagógicas más innovadoras, y con una orientación social más o menos modulada, en el transcurso del siglo xx: tanto en la formación de la ciudadanía para adaptarse a la sociedad, para perfeccionarla o para transformarla, como en el interior de la institución-comunidad escolar.

Hemos elegido una muestra de cinco autores muy representativos vinculados a la Escuela Nueva y a otras utopías educativas de carácter libertario, socializante y marxista: Ferrer i Guàrdia, Dewey, Ferrière, Freinet y Freire. En todos ellos está presente la importancia básica, en el proceso de socialización de la infancia, del sentido y el poder de pertenencia a una colectividad –institucional y social, micro y macro–; el

aprendizaje y vivencia de la democracia –más formal o participativa–, y la apuesta por una mayor igualdad de oportunidades, manteniendo la estructura social clasista o tratando de abolirla. Porque, en definitiva, estos tres elementos son los que favorecen, en buena medida, la cohesión social: interna y externa.

Palabras clave: Cohesión social, inclusión, utopías educativas, pertinència, acolectividad, democràcia e igualdad de oportunidades.

Abstract

Cohesion and social inclusion concepts are very recent and associated more with sociology than with education. However, despite other terminology expressed through similar wording, the discourse and the concern about social cohesion and inclusion can be found, modulated to greater or lesser degrees, in the most innovative, socially-oriented educational theories and practices throughout the 21st century, both in the teaching of citizenship to adapt to society, improve it or transform it, and inside school communities.

We have chosen five very representative authors linked to the New School and to education utopias of a libertarian, socializing and Marxist nature: Ferrer and Guàrdia, Dewey, Ferrière, Freinet and Freire. All of them defend the fundamental importance of the socialization process during childhood, and of the sense and power of belonging to a community (institutional and social, micro and macro), the learning and the living experience of democracy (more formal or participatory), and support for greater equality of opportunity, either keeping the social class structure or trying to abolish it. Because, in short, these three elements are the ones that promote, to a great extent, internal and external social cohesion.

Key words: Social cohesion, inclusion, utopias education, belonging, community, democracy and equality of opportunity

La conceptualització sociològica

La inclusió social té a veure, sobretot, amb el grau d'harmonia d'un grup social i amb la percepció de pertinència a un projecte comú, que es visualitza en la intensitat de la interacció social dins del grup.

Per a Émile Durkheim, el pare de la sociologia contemporània, la col·laboració entre els membres d'una comunitat exigeix un sistema de normes i valors –el que ell anomena consciència i solidaritat social–, i la societat, per sobreviure, necessita un cert grau d'homogeneïtat que ha de conciliar amb la diversitat, derivada de la llibertat i l'autonomia individual. «La societat només pot viure si entre els seus membres existeix una homogeneïtat suficient: l'educació perpetua i reforça aquesta homogeneïtat fixant per endavant en l'ànima de l'infant les similituds

essencials que demana la vida col·lectiva. Però, d'altra banda, sense una certa diversitat, qualsevol cooperació seria impossible: l'educació garanteix la persistència d'aquesta diversitat necessària diversificant-se ella mateixa i especialitzant-se.» (Durkheim, 1991:39). I l'educació és l'instrument que assegura la cohesió social entre les persones dins d'aquest model de societat. Una cohesió que es fonamenta en l'humanisme propi de cada societat, una barreja de patriotisme-nacionalisme i de cosmopolitisme-universalisme.

D'altra banda, Durkheim reflexiona sobre un dels paradigmes que ha polaritzat bona part del debat sociològic: la relació entre l'individu i la societat. En aquest procés de socialització es tracta de formar o construir l'ésser social en cadascun dels nous membres de la societat: «L'educació consisteix en una socialització metòdica de la generació jove. Es pot dir que en cadascú de nosaltres hi ha dos éssers, que encara que inseparables si no és per abstracció, no deixen de ser diferents. L'un, l'ésser individual, està constituït per tots els estats mentals que no es refereixen sinó a nosaltres mateixos i als esdeveniments de la nostra vida privada (...). L'altre, l'ésser social, és un sistema d'idees, de sentiments i de costums que expressen en nosaltres el grup o grups diferents en què estem integrats: les creences religioses, les opinions i pràctiques morals, les tradicions nacionals o professionals, les opinions col·lectives de tot tipus. Formar aquest ésser social en cadascú de nosaltres és el fi de l'educació.» (Durkheim, 1975:69). La persona, així, es perfecciona, s'humanitza i gaudeix d'una major felicitat en la mesura que s'hi va integrant.

Els postulats de Durkheim sobre l'educació moral han estat qüestionats per altres autors –des de Piaget i el seu deixeble Kohlberg fins a alguns dels autors escollits– perquè el model de socialització és imposat pel mestre i la institució escolar, i no dóna oportunitats d'intervenció a l'alumnat per formar-se el seu propi criteri moral. I aquí es planteja la qüestió de la democràcia comunitària: fins a quin punt intervenen els nois i noies en la regulació de la seva convivència escolar, en els processos d'intercanvi, negociació i presa de decisions? Quines estratègies i mecanismes s'estableixen per tal de garantir el protagonisme i la participació? En quins àmbits disciplinaris, del currículum i de la vida quotidiana es pot intervenir? On i com es fixen els límits i les oportu-

nitats? Quin rol s'atorga als diferents actors de la comunitat educativa i del conjunt de la societat?

Finalment, la cohesió social també es relaciona amb la igualtat d'oportunitats educatives i amb les desigualtats socials, un tema cabdal de la sociologia i, més específicament, de la sociologia de l'educació: des del paradigma funcionalista i d'altres plantejaments que dipositen una gran confiança en l'educació com a motor de regeneració, millora, canvi o transformació social i com a factor clau –i fins i tot únic– de la mobilitat i l'ascens social fins a les tesis marxistes i neomarxistes de la reproducció de la cultura i de l'estructura classista de la societat. Com veurem, hi ha àmplies coincidències entre aquestes teories sociològiques i les propostes pedagògiques dels cinc pedagogs seleccionats, que en alguns casos fan referència a la societat establerta i en altres, al somni social del futur.–

Francesc Ferrer i Guàrdia: moral científica, coeducació de classes i emancipació social

En el projecte de l'Escola Moderna d'aquest pedagog racionalista convergeixen –encara que a vegades d'una manera una mica contradictòria– els interessos individuals i les finalitats socials: «Els racionalistes tenien clar, almenys teòricament, que la forja d'un individu feliç i honorat és inseparable de la creació d'una societat solidària, comunista. Però no havien desenvolupat com havia de ser aquest “encaix” o articulació. Partien –això sempre– de la bondat natural de l'infant.» (Pròleg de Pere Solà a Ferrer i Guàrdia, 1990:LIII). Per tant, l'escola no preparava per a la societat actual sinó per a la societat del futur.

Aquesta fe en l'educació com a motor de l'emancipació social –una característica molt peculiar de la seva època– es basa en els principis de la moral laica científica, encarnats en una escola alternativa que no té res a veure amb l'escola religiosa congregacionista ni amb l'escola estatal, pel seu caràcter patriòtic, burocràtic, alienant, autoritari i falsament neutre, ja que ell considera que la neutralitat és una fal·làcia que respon als interessos econòmics del capitalisme. Per això es critica als governs el fet que la millora de l'escola no respongui a una voluntat de formació i millora cultural del poble, sinó a la necessitat que tenen les

empreses, dins de la lògica capitalista, de qualificar més o menys la mà d'obra, segons la jerarquia que ocuparà en l'organització del treball, perquè sigui més productiva. Aquesta crítica, en què posa de relleu la divisió i la jerarquització social, coincideix amb el discurs clàssic del marxisme.

El pedagog d'Alella també qüestiona radicalment la cohesió social que ofereixen les nacions mitjançant la moral patriòtica, perquè en tots els països –diu– hi ha homes que s'aprofiten de l'amor patriòtic i altres que el pateixen: «La historia está llena de luchas y guerras civiles y extranjeras en defensa siempre, al parecer, de los intereses de la patria, pero, en realidad, se hacen para defender los intereses particulares de unos propietarios y de otros privilegiados.» (Ferrer i Guàrdia, 2009:53).

Però potser l'aportació més genuïna de Ferrer –enfront de l'escola capitalista que reproduïx les situacions de privilegi i l'escola de classe, només per a pobres, que fomenta l'odi i la lluita de classes– és la implantació de la coeducació de sexes i de classes socials dins de la seva escola –l'Escola Moderna– que es veu com la millor solució perquè mescla rics i pobres «en la innocent igualtat de la infantesa, per mitjà de la igualtat sistemàtica de l'escola racional, aquesta és l'escola bona, necessària i reparadora.» (Ferrer i Guàrdia, 1990; 34).). La idealització del potencial transformador de l'escola el porta a pensar que amb la coeducació de classes s'aconseguiria llimar les diferències, i si els infants, ja des de petits, aprenien a conviure, això els apropiaria a la lluita revolucionària.

El propòsit de l'Escola Moderna és oferir un servei públic, al marge de l'escola oficial, que aconsegueixi la necessària solidaritat i cohesió social a partir de dos factors: la confiança i la solidaritat de les famílies en un projecte educatiu revolucionari i emancipador per a la formació de l'home nou, i l'assoliment d'un cert anivellament mitjançant el pagament de quotes en funció de les possibilitats econòmiques dels pares o responsables dels alumnes, «no tenint un tipus únic de matrícula, sinó practicant una mena d'anivellament que anava des de la gratuïtat a les mensualitats mínimes, a les mensualitats mitjanes, fins a les màximes.» (Ferrer i Guàrdia, 1990:34).

Ferrer i Guàrdia es posiciona contra la desigualtat: contra les escoles que separen els infants pobres dels rics i contra les que els bar-

regen però justifiquen la divisió i la reproducció dels rols i de les jerarquies socials.

John Dewey: la democràcia cohesiona la societat i comença a l'escola

Per a aquest pensador nord-americà, l'enriquiment i l'aprofundiment de la democràcia és la millor –o quasi exclusiva– garantia de la regeneració, del progrés i de la cohesió social, no només entesa com una forma de govern sinó com una forma de viure i un procés permanent d'alliberament de la consciència. I l'educació és el factor clau per avançar vers aquesta consolidació democràtica, ja que es parteix de la premissa que sense un poble instruït no hi ha règim democràtic capaç de subsistir: «L'educació i la democràcia tenen una relació recíproca. No es tracta solament que la democràcia és en si mateixa un principi educatiu, sinó que la democràcia no pot durar gaire, i encara menys desenvolupar-se, sense l'educació en un sentit més estricte del que ordinàriament la pensem... L'escola, en una democràcia, contribueix, si és fidel a si mateixa com a institució educativa, a la idea democràtica de fer del coneixement i la intel·ligència, en definitiva del poder d'acció, una part de la intel·ligència i del caràcter intrínsecs de l'individu.» (Pròleg de Jaume Carbonell a Dewey, 1985:xxxvii-xxxviii).

L'estratègia educativa deweyana tracta d'articular el respecte envers els interessos i les potencialitats individuals amb la possibilitat de compartir l'experiència col·lectiva, activament i democràticament, aplicant el mètode de coneixement científic a tots els àmbits de la vida individual i social, i ensinistrant els futurs ciutadans en els hàbits indispensables per implicar-se en aquesta societat democràtica. A Dewey el preocupa de manera especial com desvetllar la consciència social mitjançant el lligam entre l'individu i la societat, entre l'escola i la realitat, i entre l'educació formal –més abstracta, sistemàtica i completa, però també menys influent– i l'educació extraescolar –menys sistemàtica però més vital i profunda–. Es tracta, en definitiva, d'integrar les vivències de l'aprenentatge formal amb les vivències quotidianes de l'entorn.

El propòsit de Dewey és crear una gran xarxa de vincles intensos entre mestres i alumnes, entre les diverses generacions i entre el grup d'iguals, per reforçar el sentit de pertinença i cohesió a qualsevol grup, institució o col·lectivitat durant el procés de socialització infantil i al llarg de tota la vida. Perquè l'educació es concep com un procés de vida –un procés de reconstrucció continua de l'experiència– i no pas com una preparació per a la vida futura.

En coherència amb aquest plantejament, l'escola és com una societat en miniatura, com una representació simplificada de la complexa realitat social: una petita comunitat a l'estil de l'organització sociopolítica democràtica, però amb la seva pròpia dinàmica interna: els seus hàbits, els seus codis, les seves responsabilitats i els seus representants. «L'escola ha de representar la vida actual, vida tan real i vital com la que el noi fa a casa, al veïnat o al pati on juga. L'educació que no passa a través d'unes formes de vida, formes que per elles mateixes ja valguin la pena de ser viscudes, és sempre una pobre substitució de la realitat genuïna i tendeix a paralitzar i a esmorteir.» (Dewey, 1985:6).

La representació de la realitat social converteix l'escola en un espai de vida i de treball que s'assembla al màxim a la vida quotidiana, amb espais i temps més oberts i flexibles, trencant la rigidesa de l'aula tradicional, promovent els espais d'intercanvi, de cooperació i democràcia que enforteixen la cohesió dels diversos grups i del conjunt de la comunitat educativa, i amb un seguit de projectes, ocupacions i recursos de caire intel·lectual i manual, on l'ensenyament de les matèries es relaciona molt estretament amb les activitats més representatives de la comunitat: cultius, tallers artesanals, cuina, etc.

Encara que des d'una perspectiva diferent de la de Ferrer i Guàrdia, també aquest pensador-educador fa una certa crítica a les desigualtats socials, en interpretar que les barreres socials originàries –que cal superar a través de l'educació– són incompatibles amb la seva concepció democràtica: «Una divisió del sistema de les escoles públiques en dues parts, l'una que aplica mètodes tradicionals, amb retocs incidentals, i l'altra que es dirigeix a aquells que han d'anar a les ocupacions manuals, equival a un pla de predestinació social totalment estrany a l'esperit d'una democràcia. La democràcia que proclama com a ideal propi la igualtat d'oportunitats requereix una educació en què

l'ensenyament i l'aplicació social, les idees i la pràctica, el treball i el reconeixement del sentit del que es fa estiguin units des del principi a la fi.» (Dewey, 1985:99).

Adolphe Ferrière: la república escolar com a pràctica democràtica i com a cohesió del grup

La formació de la consciència col·lectiva i el sentiment i poder de pertinença a una col·lectivitat adquireix, en el cas de Ferrière –una de les figures més emblemàtiques del moviment de l'Escola Nova–, una importància cabdal. Seguint en certa manera la petjada de Dewey sobre l'escola com a microcosmos social i com a comunitat democràtica, analitza i destaca el paper de les colles infantils com a inici o embrió d'una futura república infantil que passa per diverses seqüències o estadis d'acord amb el procés evolutiu de la infància i el seu grau d'autonomia per anar definint les normes que regulen la convivència de la col·lectivitat: «L'aplicació de les lleis del progrés i de la biogenètica, fonaments de l'escola activa, permet d'establir una analogia entre el desenvolupament de les colles infantils i les formes d'agrupació humanes al llarg de la història i destacar-ne els trets més característics: l'aparició de la consciència col·lectiva, l'elecció i les aptituds del cap o líder del grup, el sentiment de pertànyer a un col·lectiu, la construcció de les normes, la cohesió interna o la intuïció psicològica per conèixer les qualitats i els defectes dels altres.» (Pròleg de Joan Soler a Ferrière, 1997:LI).

L'educació de la consciència moral, segons diu un dels trenta punts de l'Escola Nova formulats per Ferrière, es practica amb narracions i lectures que provoquen en els infants reaccions espontànies i judicis de valor que aconsegueixen relacionar-los més estretament amb ells mateixos i amb els altres. En aquesta mateixa declaració educativa es parla de l'internat al camp i de les cases separades en petits grups sota la responsabilitat d'un educador, de la república escolar, de la participació democràtica, dels càrrecs i responsabilitats socials, dels viatges i acampades, de la música col·lectiva –cant i orquestra–,... Fórmules organitzatives i activitats que afavoreixen l'ajuda mútua, la justícia social, la solidaritat, la cooperació i la presa de decisions col·lectives: un

conjunt de pràctiques educatives democràtiques que enforteixen la cohesió interna dels petits grups i de la col·lectivitat escolar. Un camí formatiu prou valuós per a l'aprenentatge i la convivència el dia de demà.

Les lleis de la comunitat, d'acord amb el pensament de l'Escola Nova, no s'imposen de forma externa i autoritària, sinó a partir de l'exercici de la llibertat i l'autonomia que s'adquireix amb l'experiència i el raonament, i amb la convicció moral que cal establir unes normes comunes i respectar-les pel bé de la comunitat. «Hem procurat donar el sentiment de la necessitat i de la serietat a totes les activitats; que el noi compregui que la seva feina és útil a tots; que si falla ell, fallarà tot; que treballi perquè ha comprès la idea de comunitat i de cooperació; és a dir, no perquè hi està obligat, sinó perquè és útil. Quan ha vist que sense ell no era possible la vida col·lectiva, que el seu treball era necessari, no ens ha calgut imposar-lo; ell l'ha sentit i, per tant, l'ha fet. Insistirem que els nois no s'han sentit mai subordinats els uns als altres.» (Ajuntament de Barcelona, 1935:10).

A les repúbliques escolars, model que es va adoptar a escoles de diversos països i també a les colònies escolars de l'Ajuntament de Barcelona, es procura que tots els infants assumeixin càrrecs i responsabilitats –la llista és llarguíssima–, que varien, creixen o disminueixen en funció de les circumstàncies. Els uns són voluntaris i altres demanats pels responsables –caps de casa o prefectes–. «Es vetlla que cada individualitat rebi la tasca que més s'adiu amb el seu caràcter i amb les seves aptituds.» (Ferrière, 1997:112). D'acord amb aquest criteri, en la presa de decisions hi tenen un paper preponderant els caps o responsables, i s'estableixen, sovint, jerarquies i divisió del treball entre els individus i entre els diversos grups. «Les necessitats comunes, necessitats d'ordre a l'interior, necessitats de creixement i de llibertat i de defensa respecte del que li és exterior, suscitaran, com un precipitat en una combinació química, dos fenòmens: una unificació (tria d'un cap) i una diferenciació (diferenciació de rols o de les funcions socials) [...]. L'acció col·lectiva, la discussió que suscita, porten d'una part una divisió del treball més ben definida entre grups i individus, d'altra part una unificació més ben definida també de la jerarquia i del poder central: tant si es tracta d'un cap com de la col·lectivitat sencera, com és el cas en una democràcia directa.» (Ferrière, 1997:197).

Célestin Freinet: la potencialitat de la cooperació a l'aula i al col·lectiu docent

L'originalitat de la pedagogia moderna d'aquest mestre francès és aconseguir organitzar una escola amb una sèrie de tècniques que promouen, d'una manera molt incisiva i eficient, el protagonisme de l'infant, la filosofia de la cooperació i els lligams que enriqueixen la vitalitat i la cohesió del grup en els diversos àmbits educatius: aula, escola, poble i col·lectiu docent. Aquesta organització material, tècnica i pedagògica —explicada minuciosament a *Per l'escola del poble*— consisteix en l'ús d'una sèrie de tècniques en què la llibertat i la iniciativa de l'infant es posen al servei de la col·lectivitat: impremta i revista escolar, conferències, plans de treball, correspondència escolar, assemblea, etc. «El grup esdevé el context en què es treballa i també per al qual es treballa.» (Pròleg d'Enric Vilaplana a Freinet, 1990: xxxiv).

El principi de cooperació suposa la creació d'un ambient d'aprenentatge que afavoreixi l'activitat i la participació activa i permanent de l'alumnat. «Estas situaciones de participación colectiva son sumamente enriquecedoras tanto para el grupo como para cada individuo en particular, porque permiten a los niños crecer y aprender gracias a la contribución de todos los componentes del grupo. Cuando se presentan dificultades, se resuelven, ya sea por las aportaciones de un compañero o por las aportaciones del grupo en su conjunto. La actitud investigadora, la curiosidad por lo que les rodea, el respeto por las propias realizaciones y las de los demás, el buen uso de los materiales, evolucionan proporcionalmente a las relaciones positivas que permite el ambiente.» (Soler Quingles, 2000:79).

En «les invariants» de Freinet —els seus principis pedagògics recitors— se sosté que «la vida nova de l'Escola suposa la cooperació, és a dir, la gestió de la vida i del treball escolar pels usuaris, l'educador inclòs.» (Freinet, 1990:185). Es tracta d'una cooperació que conté aspectes materials però que s'estén a tota la vida de la classe, sobretot a l'aspecte social i moral de l'organització. Una altra de «les invariants» es refereix a la democràcia a l'escola, que prepara per a la democràcia del demà, tot advertint que un règim autoritari a l'escola no pot formar ciutadans demòcrates.

Encara que les formes de participació són molt variades, sens dubte la més emblemàtica és l'assemblea, on es practica una democràcia més horitzontal entre el grup d'iguals i més igualitària i radical entre mestres i alumnes que en el cas anterior de Ferrière o altres autors de l'Escola Nova. Un espai on es regula, es revisa i s'enforteix la vida de la comunitat, amb crítiques, felicitacions i propostes. «Res no és tan moral ni tan profitós com aquest examen comú, crític i constructiu a la vegada, de la vida de l'escola. Les condicions mateixes d'aquest examen col·lectiu exclouen les tendències a la maledicència, a la calúmnia, a la dolenteria mesquina... La crítica col·lectiva, el reconeixement de les faltes, el sentiment comunitari, el desig de fer les coses més bé, resulten en general eficaços. L'única sanció regular consisteix ordinàriament en la reparació del mal causat, refer allò que s'ha desfet, netejar allò que s'ha embrutat, ajudar en una determinada tasca per compensar el tort que s'ha causat a la classe... Està prevista, tanmateix, una petita multa per a determinats delictes: l'import va a parar a la caixa de la cooperativa... Totes les aportacions ajuden!» (Freinet, 1990:85).

Aquest esperit cooperatiu, de solidaritat i ajuda mútua, es trasllada als pares i altres agents del territori i, d'una manera especial, arrela en el moviment de mestres, primer a través de la Cooperativa d'Ensenyament Laic (CEL) i, més endavant, amb la creació i expansió de l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna (ICEM), una federació de caràcter internacional que aglutina els moviments inspirats en la pedagogia Freinet i que intercanvien idees, projectes, experiències i materials.

Finalment, Freinet es pronuncia críticament contra les desigualtats socials i considera que l'escola és un instrument de correcció o compensació de les desigualtats socials. Admet que tots els alumnes són diferents –una diversitat que reivindica davant de l'uniformisme amb què l'escola tradicional tracta l'alumne– però tots tenen els mateixos drets. O, dit d'una altra manera: són iguals davant la societat però diferents per la seva subjectivitat específica, que es desenvolupa amb plena llibertat. En aquest sentit, el mestre de Vence defuig el discurs idealista de l'Escola Nova i s'apropa a les tesis marxistes, que critiquen l'escola capitalista que sanciona i reproduïx l'estructura classista i la divisió social del treball.

Paulo Freire: la conscienciació per transformar la societat

Aquest educador brasiler és, dels cinc autors anomenats, qui situa més clarament la consecució de la cohesió social a partir de la transformació social i no pas a través de la simple adaptació. La via per aconseguir-ho és la democràcia participativa, creant nous organismes –consells escolars, cercles de pares i professors–, on el subjecte col·lectiu adquireix un especial protagonisme.

Freire distingeix clarament l'educació bancària –la transmissió acrítica del coneixement que reproduïx les jerarquies socials– i l'educació alliberadora, que suposa una comprensió crítica de la realitat i, alhora, el compromís amb una acció vers la transformació que aboleixi les jerarquies i desigualtats. «La finalitat de l'educació és incidir sobre la consciència de l'individu per canviar la realitat objectiva de les estructures d'opressió. Educació sense compromís històric amb els oprimits o sense el compromís polític pertinent es converteix en educació alienant. Teoria i praxi van indissolublement unides. L'educació és la pràctica de la llibertat.» (Pròleg de Jaume Botey a Freire 1987: xxxii).

El discurs de Freire assumeix la crítica al sistema capitalista com a aparell ideològic de l'Estat i de les classes dominants al servei de la reproducció social que fa l'esquerra marxista, però s'alimenta, també, de l'experiència dels moviments populars sorgits a mitjans del segle xx a alguns països en vies de desenvolupament, amb pràctiques pedagògiques molt suggerents i participatives. En aquest sentit, la proposta freiriana d'alfabetització de les persones adultes i d'educació popular es vertebrava a partir d'un procés d'ensenyament-aprenentatge molt vinculat al context i a la vida quotidiana, a la problematització, al diàleg entre iguals, etc. És això el que reforça el poder del grup: una manera de viure i compartir l'educació i una esperança en la utopia de l'alliberament social.

Referències bibliogràfiques

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1935). *Acampades. Assaig amb nois de les colònies escolars. Aspectes social i educatiu*. Barcelona: Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.

- BOTEY, J. (1987). «Pròleg» a FREIRE, P. *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.
- CARBONELL, J. (1985). «Pròleg» a DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.
- DEWEY (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.
- DURKHEIM, É. (1991). *Educació i sociologia*. Vic: Eumo.
- FERRER I GUÀRDIA, F. (1990). *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo.
- FERRER I GUÀRDIA, F. (2009). *Principios de moral científica*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.
- FERRIÈRE, A. (1997). *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo.
- FREINET, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.
- FREIRE, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo.
- GUERRERO SERÓN, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- SOLÀ, P. (1990). «Pròleg» a FERRER I GUÀRDIA, F. *L'Escola Moderna*. Vic: Eumo.
- SOLER QUINGLES, C. (2000). «La pràctica de Célestin Freinet. Un ambiente de aprendizaje». *Pedagogías del siglo xx* [número especial de *Cuadernos de Pedagogía* pel 25è aniversari]. Barcelona: Ciss Praxis.
- SOLER, J. (1997). «Pròleg» a FERRIÈRE, A. *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo.
- VILAPLANA, E. (1990). «Pròleg» a FREINET, C. *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.