

L'educació en l'era postmoderna

Una aproximació a la sociologia de l'educació per l'autonomia i la democràcia

Paula Fusté Marinello
Tutora: Esther Oliver Pérez
Sociologia – Universitat de Barcelona

RESUM

Aquest Treball de Final de Grau proposa fer un estudi sobre les diferents aproximacions a la sociologia de l'educació a fi d'identificar aquelles que millor responguin al nou context de modernitat, també anomenat modernitat líquida o reflexiva. El treball inicia amb una contextualització de la nova era moderna per seguir fent una reflexió sobre l'obsolescència dels mètodes educatius de l'època industrial. Des del treball i en base a l'anàlisi de literatura científica, es proposen nous models escolars basats en l'autonomia i els valors democràtics, els quals fonamentaran la proposta amb què culmina el projecte, d'un esquema classificatori de les institucions educatives segons el grau d'empoderament individual i social.

Paraules clau: autonomia, autorealització, educació democràtica, modernitat líquida, modernitat reflexiva

EDUCATION IN THE ERA OF POSTMODERNITY, AN APPROACH TO SOCIOLOGY OF EDUCATION FOR AUTONOMY AND DEMOCRACY

This Final Thesis is a study on the different approaches on sociology of education, with the aim to identify the educational methods that better respond to the new context of modernity, also named after liquid or reflexive modernity. The objective of this thesis is to provide an educational approach that overcomes the industrial modernity standards and contributes to prepare individuals for the new modern context. The thesis starts with a contextualization of this modernity (in what consists of, changes and challenges) and follows with a reflection on the obsolescence of the educational methods of the industrial era: a critic is set on those industrial methods that train individuals so that they behave and act identically and tend to reproduce the same culture and patterns of behaviour that old generations. In order to overcome these models, new educative methods are proposed based on empowering autonomy, critical thinking, self-realization and democratic values like participating in decision-making processes that both involve teachers and students. Finally, based on this last literature review on critical sociology, a diagram on the sociological impact of the different theoretical approaches on education is proposed so that it classifies educational institutions according to the individual and social empowerment they generate to students. The diagram suggests that democratic schools are placed in the extreme where, individually, individuals are agent subjects, independent, autonomous, self-actualized and with high self-esteem and, socially, they are cooperative and solidary citizens with empathy towards their partners.

Key words: autonomy, self-actualization, democratic education, liquid modernity, reflexive modernity

ÍNDIX

I.	INTRODUCCIÓ	3
II.	DE <i>GEMEINSHAFT</i> A <i>GESELLSHAFT</i> , FINS LA NOVA MODERNITAT LÍQUIDA.....	5
1.	La nova modernitat i la individualització implícita	6
2.	L'automatització com l'empenta final cap a una nova economia social	9
III.	OBJECTIUS I METODOLOGIA	13
IV.	APROXIMACIONS A LA SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ.....	15
1.	La branca tradicional reproduccionista	15
2.	La sociologia de l'educació crítica	25
2.1	La necessitat de reconcebre l'educació en el nou món modern	25
2.2	Pedagogia per l'autonomia	27
2.3	Pedagogia per la democràcia	32
V.	CLASSIFICACIÓ DE LES INSTITUCIONS EDUCATIVES SEGONS UNA DOBLE APROXIMACIÓ INDIVIDUAL-SOCIAL.....	37
VI.	CONCLUSIONS	39

I. INTRODUCCIÓ

Aquest Treball Final de Grau tracta de copsar els diferents enfocaments que es proposen des de la sociologia de l'educació a fi de trobar una aproximació als mètodes educatius més adients per afrontar els canvis del nou context de modernitat, també anomenat modernitat líquida o reflexiva. La intenció d'aquest treball és donar una resposta educativa que superi els estandards de la modernitat industrial i contribueixi a preparar els individus pel nou context modern apel·lant als valors democràtics, l'autonomia i l'autorealització. Així doncs, els objectius d'aquest treball són, primerament, elaborar un recull sobre les contribucions fetes des de la sociologia de l'educació a fi de distingir aquelles aportacions educatives que millor resposta donin als reptes de la nova modernitat i, en segon lloc, a partir de la revisió de la literatura científica, es pretén contribuir a definir un esquema que afavoreixi la comprensió de l'impacte sociològic que poden tenir els diferents plantejaments teòrics sobre educació, en base a mesurar l'empoderament individual i social dels estudiants.

El Treball de Final de Grau es tracta d'un Estat de la Qüestió, per la qual cosa l'esforç metodològic radica a elaborar un exercici de conceptualització i un estudi d'aprofundiment a partir de la recerca de fonts bibliogràfiques.

Les parts en què es divideix el treball són les següents:

- Primerament, es fa una introducció als canvis i reptes del nou context de modernitat a fi de posar de manifest la necessitat de trobar una resposta educativa que doni eines als individus per sobreviure en aquest context.
- Tot seguit, es dona una explicació detallada dels objectius i metodologia d'aquest treball.
- A continuació, s'ofereix un seguit d'aproximacions a la sociologia de l'educació amb la intenció d'identificar les més adients pel nou context modern.
- En base a la revisió de la literatura científica, es proposa un esquema classificatori que mesuri les institucions educatives d'acord al grau d'empoderament individual i social dels estudiants.
- Finalment, es redacten les conclusions.

Els agraïments d'aquest treball van dirigits a l'Esther, per la gran paciència i comprensió al voltant de l'elaboració i entrega d'aquest treball; a les companyes d'universitat, per ensenyar-me en valors de solidaritat, fraternitat i cooperació; als amics d'escola, per estar sempre oberts i hospitalaris sense importar els entrebancs de la vida; a l'Albert, per ser la definició

més pròxima d'amor i pau que concebo i a la família, plural i dispersa però sempre unida, per creure en tot moment que l'entrega d'aquest treball seria possible i transmetre'm davant les discrepàncies el valor de l'enteniment i l'harmonia.

II. DE GEMEINSCHAFT A GESELLSCHAFT, FINS LA NOVA MODERNITAT LÍQUIDA

En la seva clàssica dicotomització de la societat en dos estadis, Tönnies (2001) estableix una històrica separació entre l'Antic Règim i la Modernitat que inspirarà futurs autors a establir les bases sobre les seves teories de la societat. Tönnies es referia a l'era preindustrial com *Gemeinschaft*, mentre que *Gesellschaft* s'adreçava a la societat industrial. A fi d'establir els fonaments d'aquest treball, és convenient fer un recordatori sobre en què consistia aquesta transició d'un tipus de societat a un altre.

La societat preindustrial o *Gemeinschaft* pot conceptualitzar-se com una era basada en la lleialtat a la tradició. El poder i la influència de la religió i les institucions tradicionals modelaven una societat constreta, plena d'obligacions i moralitat, disciplina i repressió. La família, la religió, la comunitat rural i l'estat autocràtic emetien el que Bauman anomenava estàndards "congelats" que tots els individus havien de seguir inqüestionablement a la seva vida diària com si fossin rutines "oxidades". Com a resultat, la societat preindustrial n'era una resistent als canvis i en la qual els individus no sentien interès a prendre la iniciativa en les seves vides, sinó que preferien, en canvi, seguir l'*status quo*.

Amb l'arribada de la revolució industrial i l'era de la Il·lustració, s'inicià una transició en el nucli de les societats preindustrials consistent a allò que Weber anomenà el Desencantament del Món o, en paraules de Nietzsche, la Mort de Déu. En aquest nou estadi on les velles i "sòlides" estructures es començaven a "desfer" (Bauman, 2002), l'economia es desvinculà dels poders dirigents de la religió, la política, l'ètica i la cultura i va emergir com una nova estructura influenciant que crearia un nou ordre basat amb, d'acord amb Weber, una racionalitat instrumental. La burocratització i racionalització de la societat (la gàbia de ferro de Weber) podia entendre's com el minvant poder de les antigues estructures religioses, polítiques i culturals cap a un creixent poder d'una superestructura econòmica que classificaria igualment els individus en classes socials, sindicats o feines tayloristes. Es pot dir que en el *Gesellschaft* els vells sòlids es desfeien per simplement convertir-se en nous sòlids que seguien mantenint els individus sotmesos a normes estructurades i patrons de conducta.

La gent s'alliberava de les velles gàbies només per tornar a ser censurats i reprimits si no aconseguien encaixar en els nous nínxols confeccionats pel nou ordre: les classes socials. [...] Els individus havien de dedicar-se a la tasca d'utilitzar la seva nova llibertat per buscar el seu nínxol apropiat on establir-s'hi, tot seguint lleialment les normes correctes i els patrons de conducta d'acord al seu encasellament. (Bauman, 2002, p. 12-13)

Tönnies es referia a *Gemeinschaft* i *Gesellschaft* com dos estadis de la societat. No obstant, autors com Jeremy Rifkin (1996) comencen a concebre l'arribada d'una tercera revolució industrial que força a obrir un tercer episodi posterior a la històrica dicotomia de societat preindustrial i industrial. Societat postindustrial, modernitat líquida (Bauman, 2002), societat informacional (Castells, 1994) o societat del risc (Beck, 2002) són alguns dels intents d'etiquetar aquesta nova era on el desenvolupament de la tecnologia, la informació, la comunicació i el transport estan configurant una nova cosmologia en la societat que deixa els estàndards descriptius de la Modernitat Simple (Lash, 1997) obsolets.

En aquesta nova modernitat, les estructures estàtiques, jeràrquiques i panòptiques de poder i control comencen a dissoldre's. És una nova era postpanòptica basada en les relacions en xarxa entre treballadors i gerents, líders i seguidors i treball i capital. És un pas històric d'una vida industrial "sedentària" basada en la solidesa, l'estabilitat, la territorialitat i l'estructura a una vida postindustrial "nòmada", basada en la fluïdesa, la lleugeresa, en allò efímer i no-durador (Beck, 1997).

Bauman definia aquest estadi postindustrial com Modernitat Líquida o Postmodernitat, una era on la construcció de l'individu no està lligada a cap grup de referència o a estàndards estructurals. És una era on hi ha infinites normes que xoquen i es contradiuen entre elles i per tant, és feina de l'individu decidir a quins estàndards vincular-se en cada moment de les seves fases vitals: "La responsabilitat de construir normes i de fallar cau primordialment a les espatlles de l'individu" (Bauman, 2002, p. 13)

En la modernitat líquida, les normes són mal-leables, canviant i infinites. L'esforç de l'individu per prendre decisions sobre quines oportunitats escollir és perpetu. El poder de decisió i imposició, per tant, ha passat d'estar a nivell "macro" (en l'estructura o sistema) a nivell "micro" (en la societat o en l'agència) (Bauman, 2002). És un nou estadi on l'individu pren el paper principal en la seva vida.

1. La nova modernitat i la individualització implícita

Beck i Bauman coincidien a identificar que la principal característica d'aquesta nova modernitat és un procés social d'individualització. La individualització pot definir-se com el procés de desvinculació de formes industrials per re-vincular-se a noves formes "on els individus produeixen, actuen i combinen per si mateixos les seves pròpies biografies" (Beck, 1997, p. 28). Institucions socials com la família, la feina, la participació política, les amistats i les relacions no desapareixen, no obstant es reformulen en noves formes d'organitzar la vida

que col·loquen l'ésser humà al centre de tot. Beck (1997, p. 32) concep l'individu "com un actor, dissenyador, malabarista i director de la seva pròpia biografia, identitat, xarxes socials, compromisos i creences". De la mateixa manera, Appadurai (2013) concebia aquest estadi històric com l'era d'una Humanitat Dissenyadora on la vida diària, segons ell consistent a mantenir un equilibri entre hàbitat, tecnologia, clima i prioritats socials, és resultat d'un disseny que requereix esforç, imaginació, deliberació i persistència:

"S'entén el Disseny com una capacitat que tots exercim en tot moment. A construir les nostres carreres; a sintonitzar amb els nostres pares, fills, companys; a decidir quant d'intensament sortir de festa o com d'altruïstament treballar; a estalviar o gastar: estem diàriament compromesos a utilitzar les nostres energies, recursos, idees i cossos per aconseguir resultats que coincideixin amb les nostres aspiracions. Això inclou cossos fibrosos, bons vins i vacances llargues així com fins socials com amistats vertaderes, carreres fructíferes i canvi social." (Appadurai, 2013, p. 249)

Per aquesta raó, Beck i Lash (1997) anomenen aquesta etapa Modernitat Reflexiva, un estadi posterior a la Modernitat Industrial Simple en la qual els individus han de ser capaços de prendre les decisions necessàries per agafar o descartar oportunitats vitals cada dia. Com diu Appadurai (2013), els éssers humans ordinaris es col·loquen ara al centre del projecte de "construir el futur" la qual cosa, afegeix, pot introduir debats futurs sobre nous models de recerca que no es restringeixin a l'esfera de la ciència, els experts o les elits. Com que els individus construeixen la seva individualitat, les institucions es tornen borroses i dependents d'ells. Bauman (2002) afirma que els individus actuen com "endolls portàtils", buscant constantment forats on connectar-se. També explica que un efecte col·lateral d'aquesta dinàmica és el que ell anomena "la fi de l'era del compromís mutu", referint-se al fet que el poder ara resideix en allò que és mòbil, canviant, relliscós, fugitiu, evasiu. Per Bauman, els individus són ara actors desvinculables d'una obra. En paraules de Beck:

"La gent no obeeix simplement sense més ni més. Els individus encara es comuniquen dins les velles formes i institucions i juguen amb elles, però també se n'hi desenten, almenys en part de la seva existència, identitat, compromís i valor. La desvinculació, no obstant, no és una simple retirada, sinó una emigració cap a nous nuclis d'activitat i identitat. El fet que aquests nous nuclis semblin tan poc clars i inconsistents és perquè a vegades l'emigració és reticent, amb un peu encara ficat en l'antic ordre. [...] Això és el que Bauman anomena "la fi de la claredat". (Beck, 1997, p. 37)

Seguint aquesta idea de la "fi de la claredat", Bauman considera la modernitat líquida com una era de buidor ètica i cert caos. Ell encunya el terme Homo Ludens per capturar l'ambivalent joc que Beck descriu que els individus juguen amb les estructures. Com que ja no hi ha regles establertes, els individus creen una ficció per simular que hi ha un 'ordre' del qual poden entrar i sortir lliurement:

“El joc no es derrama, contamina ni arriba a les parts de nosaltres que volem mantenir netes [...] i gràcies a aquesta claredat i convencionalisme dels límits, podem entrar i sortir del joc, una circumstància que no ocorre en la realitat. [...] El joc no té efectes duradors, no s’enganxa a nosaltres ni crea obligacions [...], configura el seu propi ordre: un espai còmode i acollidor que mai no representa una amenaça pels jugadors, com bé passa amb les lleis de la societat. [...] Dins del joc, la disciplina mai no es viu com opressió; no humilia ni esclavitza” (Bauman, 2009, p. 193-195)

Tanmateix, com que els humans ara poden desvincular-se de les normes estandarditzades, Bauman considera que aquest nou pluralisme de directrius pot induir els individus a un estat perpetu d’incertesa i ambivalència que pot certament tornar-se asfixiant. L’autor anomena aquesta ambigüitat moral un desordre social que pot considerar-se la Crisi Moral Postmoderna, on no hi ha una “manera correcta” de ser, fer o actuar. En la mateixa línia, Beck (1997, p. 27) afirma que “cada cop hi ha menys formes socials, menys directrius que produeixin ordres vinculants rellevants per a l’acció”. Com diu Bauman, les responsabilitats s’han tornat borroses:

“Troblem a faltar la responsabilitat quan se’ns nega, però un cop la recuperem sentim que és un incordi massa pesat per portar-la nosaltres sols. En conseqüència, trobem a faltar el que abans ressentíem: una autoritat forta en la qual confiar o a qui obeir. [...] Sense aquesta autoritat podem sentir-nos sols, abandonats o desesperats. [...] En les múltiples situacions on l’elecció de què fer recau sobre nostre, busquem en va normes sòlides i fiables que reafirmen que, de seguir-les, estarem fent allò correcte.” (Bauman, 2009, p. 5)

Giddens (1997) també va recalcar les tèrboles conseqüències de trencar amb la tradició en la nova era post-tradicional capitalista afirmant que, un cop alliberada de les normes estructurades de la tradició, la societat cau en un estil de vida hedonista i consumista que no segueix cap ètica, moral ni lògica més enllà de l’eterna recerca de l’èxit, els diners i els béns. L’autor considera aquesta nova modernitat com una modernitat de compulsions i addiccions, on la gent es vincula en feines, relacions, oci, drogues, esport o sexe de manera obsessiva i abusiva. El resultat, és una era on els individus se senten desconnectats d’ells mateixos i dels seus processos vitals, sentiments i consciència.

Arribats a aquest punt, Beck reclama que és necessari restablir certs normes o bases per prendre decisions, tot criticant el creixent dilema d’aquesta nova modernitat: individus alienats de la seva essència i conseqüències lliures de responsabilitat. És així com introdueix la reflexivitat com la inversió fonamental que ha de perseguir-se en aquesta etapa, la qual cosa constitueix l’aproximació essencial d’aquest treball: En aquesta modernitat líquida (Bauman, 2002) on les directrius, la moral i les decisions vitals són infinites i contradictòries, aprenem realment a assumir la responsabilitat de meditar les opcions i prendre decisions d’acord amb els nostres objectius i ambicions personals? Se’ns ensenya a afrontar els reptes

de la nova modernitat de manera reflexiva? Rebem una educació que ens guïï a fer introspecció sobre les nostres passions i motivacions, per tal que puguem crear una brúixola vital personal que ens acompanyi al llarg dels nostres estadis vitals de manera lúcida? Se'ns encoratja a convertir-nos en Humans Dissenyadors empoderats (utilitzant l'expressió d'Appadurai), de tal manera que aprenguem a surfejar les incerteses de la modernitat líquida amb resiliència?

La modernitat reflexiva (Beck, 1997) té el potencial de convertir-se en el context històric on l'estructuralisme es pugui substituir per l'agència i el determinisme per l'activisme. La individualització pot esdevenir el motor per demolir part de les estructures sòlides tradicionals cap a una era lliure i empoderada. No obstant, la reflexivitat és una condició indispensable per acompanyar i guiar els individus en la seva emancipació dels sòlids, cap a una vinculació en noves estructures fluïdes d'informació i comunicació. El repte, per tant, està a garantir un accés obert a la reflexivitat a través de la reformulació de l'educació. Tal com Lash afirma, "l'entrenament i accés a fluxos d'informació requereix d'una requalificació de la classe obrera que superi el fordisme clàssic" (Lash, 1997, p. 159).

2. L'automatització com l'empenta final cap a una nova economia social

Si bé Beck i Bauman consideraven l'individualització com la principal característica de la nova modernitat (encara que el treball de Beck en la modernitat és conegut sobretot per la seva definició de Societat del Risc (2002)), cal ressaltar que les tecnologies de la informació i la comunicació estan configurant un nou ordre global basat en les connexions i relacions entre els humans, més enllà de la seva individualitat. Així doncs, en aquesta nova modernitat, la individualització no s'ha d'entendre com un procés d'alienació o atomització, com ho era en la modernitat simple industrial, sinó com una interconnexió horitzontal d'individus d'acord amb les seves decisions reflexives. Castells (1994) emprava el terme Societat Informacional o Societat Xarxa per descriure una nova modernitat on la revolució tecnològica ha col·locat la informació i el coneixement com l'essència de les nostres vides personals i professionals.

A fi de capturar aquesta necessitat de relacions i cooperació humana, Rifkin (1996) elabora una teoria econòmica sobre el rol de la humanitat en aquesta era postindustrial que complementa la visió individualitzada de Beck i Bauman i coincideix amb ells en la necessitat de superar el sistema capitalista industrial.

Rifkin fonamenta la seva teoria en l'adveniment d'una tercera revolució industrial que comporta l'automatització dels sectors de manufactura i serveis per mitjans del segle XXI.

L'autor afirma que en un futur proper les màquines i els robots substituiran l'home en la producció de béns i serveis, i lamenta que els líders mundials i governs no estiguin mostrant cap reacció sobre aquesta circumstància. Per consegüent, Rifkin traça dos possibles escenaris pel futur de la humanitat amb l'arribada de l'automatització.

L'escenari catastròfic és un en el qual no s'han pres cap mena de mesures reguladores, de manera que la classe mitja és progressivament expulsada del mercat laboral, cosa que condueix a un increment de les taxes d'atur. Sota aquestes circumstàncies, s'alça una pregunta entre la massa desocupada: com tindran accés als productes i serveis ara produïts i distribuïts al mercat per l'alta tecnologia? La por a aquest futur incert expandirà sentiments d'ansietat, fúria i desesperació, la qual cosa pot conduir a un increment de violència, crims i disturbis socials, així com a un gir cap a ideologies polítiques extremistes com la xenofòbia, el feixisme i el nacionalisme. Per conseqüència, les mesures que els governs és probable que apliquin són un increment de la inversió en presons a causa d'un increment de criminals, cosa que, per Rifkin, està lluny de resoldre el problema. Per tant, Rifkin remarca que hi ha una relació entre l'afrontament de la tercera revolució industrial i el garantir una democràcia de qualitat. L'autor segueix argumentant que els principals reptes a què s'hauran d'enfrontar els estats en aquest segle XXI són: primer, com reduir la taxa d'atur; segon, com crear llocs de treball; tercer, evitar l'auge de la criminalitat i quart, preparar una transició estable cap a l'era de l'alta tecnologia (Rifkin, 1996).

L'escenari desitjable de Rifkin, en canvi, comença amb l'assimilació que l'economia de mercat ha d'expirar. D'acord amb l'autor, s'ha de dur a terme una transició des de la nostra economia actual basada en el materialisme, l'energia, el treball i un poder dualista entre els sectors públic i privat cap a una nova economia basada en la informació i la comunicació i el poder del "tercer sector". Aquest tercer sector també pot entendre's com "economia social", "voluntariat" o "economia postmercat", i consisteix a desplaçar-se d'unes relacions de mercat basades a vendre's un mateix al treball, a entregar-se un mateix als altres, a través d'actes de generositat motivats per un sentiment personal del deure:

"Les primeres escoles i universitats de la nació, els hospitals, les organitzacions de serveis socials, els clubs de dones, les associacions de joves, els grups de drets civils, les organitzacions per la justícia social, les associacions mediambientals, les associacions d'animals, els teatres, les orquestres, les galeries d'art, les biblioteques, els museus, les associacions cíviques, les associacions de veïns, els departaments de bombers voluntaris, les organitzacions sense ànim de lucre... tot son elements del tercer sector" (Rifkin, 1996, p. 411)

Es tracta de passar d'un sentiment industrial d'aïllament i alienació personal cap a un sentiment postindustrial de pertinença a una comunitat real: "el tercer sector és el poder del

vinde, és l'element de cohesió social" (Rifkin, 1996, p. 413). Com Rifkin cita en paraules de Margaret Mead, "quasi tot el que realment importa, allò que encarna el més profund compromís amb la manera com la vida humana ha de ser viscuda i apreciada, sovint depèn del voluntariat." (1996, p. 413)

El tercer sector és, a les comunitats locals, un lloc on expressar múltiples punts de vista des d'un marc generós i amigable, així com un lloc on mostrar les habilitats que fan sentir els individus realitzats, com bé parlar o liderar un grup de persones, col·laborar en un comitè... tot sense ànim de lucre.

Per aquestes raons, en el seu escenari desitjable, Rifkin considera que el tercer sector és la base per una cultura democràtica d'alta qualitat. És per això que anima als líders i els governs a impulsar aquesta nova economia tot finançant aquestes formes alternatives de treball en el sector de voluntariat. Algunes de les mesures que suggereix són: donar als treballadors accés als beneficis de la productivitat de l'empresa, retallar en despesa militar, treure subsidis innecessaris a les multinacionals, reduir costos de burocràcia i reduir els dies de jornada laborable.

El tercer sector assumeix el repte de construir una infraestructura forta, compassiva, amable i sensible que previngui a les nacions de caure en onades neofeixistes que poden posar en perill les democràcies. D'acord amb Rifkin, el sector privat és massa insensible a les necessitats de la comunitat local i el sector públic no hi està suficientment involucrat. Per tant, el tercer sector es presenta com l'oportunitat de connectar amb les comunitats a nivell local i, en conseqüència, cultivar l'esperit de participació democràtica i forjar un renovat i comunitari sentiment de pertinença.

Rifkin concep l'economia social com l'agent transformatiu de l'era postmercat i com l'última i millor esperança per restablir un marc de transició alternatiu. "El tercer sector s'ha tornat el gallet de noves idees i reformes, així com un element de lideratge polític" (Rifkin, 1996, p.460). El repte, doncs, rau a canviar la mentalitat humana i admetre la necessitat d'una nova educació i marc ètic que acompanyi la humanitat cap aquesta revolucionària transició.

Rifkin lamenta els valors capitalistes basats en el materialisme, consumisme, productivitat i eficiència, que han educat els individus a actuar amb avarícia i perseguint els interessos personals. Considera que els nostres principis econòmics actuals han portat severes conseqüències a la humanitat i la biosfera, com l'escassetat de recursos, la contaminació, la desforestació, la desertificació i l'extinció d'espècies. Per la humanitat, l'autor afirma que les normes capitalistes han causat una divisió entre estats o nacions desenvolupades i

explotadores i d'altres de sub-desenvolupades i explotades. Per aquests motius, Rifkin urgeix a la humanitat que iniciï una transició educativa cap a valors comunitaris basats en el compromís comú i el despertar d'una consciència que ens faci a tots concebre la comunitat humana i biològica com un tot orgànic –una consciència humana i mediambiental que enforteixi la nostra participació amb la nostra gent propera, amb la resta de membres de la comunitat humana i amb la resta d'espècies—.

Com Beck, Lash, Appadurai, Castells i Bauman, Rifkin presenta les noves tecnologies de la informació i la comunicació (en paraules de Bauman, les estructures líquides) com el punt de partida d'una evolució revolucionària cap a un nou model de modernitat que superi el sistema industrial. Beck i Bauman emfatitzen la individualització com una conseqüència d'aquesta nova modernitat mentre que Rifkin recalca el contrari: la nova modernitat com l'oportunitat de construir una humanitat interconnectada que es comporti com una gran comunitat. Mentre que els primers autors parlaven sobre la importància de l'agència i la necessitat d'empoderar els individus per tal de preparar-los per afrontar les incerteses de la modernitat líquida amb reflexivitat i confiança, Rifkin no parla d'individus, sinó de comunitats, i de la necessitat d'establir un rerefons ètic comú que ens guïï cap a una nova modernitat on els individus siguin solidaris i democràtics. Per tant, si bé ambdues aproximacions poden semblar diferents, totes es fonen en una conclusió comuna: la urgència de reformular l'educació per preparar els individus per un futur que ja no està estructurat, sinó en el qual els individus han de convertir-se en Humans Dissenyadors de les seves pròpies vides (Appadurai, 2013) al mateix temps que han de desenvolupar un sentiment de pertinença a la humanitat i a la natura (Rifkin, 1996).

III. OBJECTIUS I METODOLOGIA

És possible combinar les dues aproximacions en un marc comú? Podem reclamar una educació que empoderi l'individu a ser resilient, reflexiu, confiat i conscient de les seves aspiracions vitals i, alhora, garanteixi que desenvolupi un sentiment de pertinença a la comunitat conscient, solidari i democràtic? És possible que allò individual i allò comunitari sigui complementari en comptes d'excloent? Aquestes són les preguntes que aquest treball pretén introduir a fi de trobar una resposta a allò que Bauman anomenava la Crisi Moral Postmoderna.

Els objectius d'aquest treball s'han formulat mentre es reflexionava sobre el següent assumpte. Ser educat per nodrir exclusivament la pròpia individualitat pot crear individus egoistes, competitius i insensibles. De la mateixa manera, educar els individus exclusivament en valors comunitaris sense deixar-los reflexionar sobre les seves eleccions de vida pot portar el risc de desenvolupar el que els marxistes anomenen "falsa consciència", és a dir, la vinculació a projectes, comunitats, relacions o llocs de treball sense ser plenament conscient de si respon o no a les creences o ambicions de la persona. No seria millor una aproximació que proposi educar individus perquè siguin auto-conscients i perquè, un cop havent cultivat la seva individualitat, reflexivament escullin a quines comunitats, relacions o projectes vincular-se de manera solidària i democràtica?

Així doncs, l'objectiu general d'aquest treball és doble:

- En primer lloc, es pretén analitzar les contribucions fetes des de la sociologia de l'educació sobre com el sistema educatiu respon a les expectatives socials o individuals de les persones i/o societats a fi d'identificar aquelles aportacions educatives que responguin millor als reptes de la nova modernitat.

Aquest primer objectiu es materialitza en d'altres de més específics:

- Elaborar un recull teòric sobre les aportacions sociològiques sobre el sistema educatiu segons la branca reproduccionista i la branca crítica de la sociologia de l'educació.
- Comparar els reculls teòrics reproduccionistes fins a obtenir una perspectiva global del funcionament de l'escola industrial capitalista.
- Comparar els reculls teòrics crítics fins a obtenir una perspectiva global de les propostes de nova sociologia crítica que casin amb el context de la nova modernitat.

- En segon lloc, a partir de la revisió i anàlisi de la literatura científica, es busca contribuir des de la sociologia a definir un esquema que faciliti la comprensió de l'impacte sociològic que poden tenir els diferents plantejaments teòrics sobre educació. Aquest esquema, lligat amb la inquietud per afrontar els reptes de la nova modernitat, es basa en la següent doble aproximació educativa:

1. Desenvolupament individual (educació per l'autorealització):

- Autoconsciència de la pròpia individualitat
- Descobriment de passions, ambicions, projecció d'aspiracions vitals
- Autorealització
- Autoresponsabilitat envers 1) gestió del coneixement i la informació (pensament reflexiu i prospectiu) i 2) gestió emocional (confrontació de les experiències amb resiliència, acceptació i activisme)
- Convertir-se en individus empoderats i reflexius amb les màximes capacitats intel·lectuals per sentir **motivació per viure i dissenyar una vida significativa d'acord amb les aspiracions pròpies.**

2. Desenvolupament social (educació per la pau)

- Consciència d'estar en convivència social i comunitària i de les repercussions socials de les nostres accions individuals.
- Desenvolupament dels valors de confiança, solidaritat, cooperació, tolerància, respecte i inclusió: **desenvolupament d'una cultura democràtica.**

Quant a la metodologia, convé esmentar que aquest treball de final de grau es tracta d'un Estat de la Qüestió, és a dir, es pretén fer un estudi d'aprofundiment basat en un exercici de conceptualització a partir de la recerca de fonts bibliogràfiques. Aquestes fonts han consistit a llibres extrets del catàleg de biblioteques de la Universitat de Barcelona.

IV. APROXIMACIONS A LA SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

1. La branca tradicional reproduccionista

Donat que la intenció d'aquest treball és identificar primer les limitacions del sistema educatiu actual i aprofundir després amb teories de la sociologia de l'educació alternatives que encaixin millor amb el nou context modern, és convenient començar amb una introducció sobre les teories reproduccionistes de tres autors principals: Bourdieu (1970) i Baudelot i Establet (1975). En les seves teories, aquests autors enfoquen les imperfeccions de l'educació capitalista industrial i estableixen els fonaments perfectes per futurs autors per continuar les crítiques i elaborar noves aproximacions per superar-les. Per tant, abans d'introduir les noves teories alternatives, és interessant comprobar en què està fallant el sistema escolar present per preparar-nos per una modernitat líquida (Bauman), reflexiva (Beck) i automatitzada (Rifkin).

Per començar, cal recalcar que Bourdieu, com Baudelot i Establet, basa la seva aproximació educativa en una visió determinista de la realitat. Els autors consideren que les pràctiques, les actituds, les opinions i també els camins escolars (incloent l'èxit o fracàs escolar) venen determinats per l'origen social de l'individu. És per això que, per aquests autors, el sistema educatiu no pot analitzar-se sense estudiar alhora l'estructura social de classes. Basant-se en aquesta connexió entre escola i classes socials, Bourdieu distingeix fins a tres principals funcions que el sistema educatiu aporta a l'estructura social:

La primera funció que Bourdieu atribueix al sistema escolar és la de reproduir i mantenir l'ordre social. Ell utilitza el terme "treball pedagògic" per descriure l'acte d'inculcar contínuament a través d'una formació estable i transportable una "arbitrarietat cultural" als estudiants fins que aquests la interioritzin com a "habitus". L'habitus és el resultat exitós d'una arbitrarietat cultural transmesa —és en la cultura allò que el capital genètic és per nosaltres en la biologia: una herència—. Bourdieu afirma que l'objectiu del treball pedagògic és transmetre una arbitrarietat cultural, és a dir, l'arbitrarietat cultural dominant, com la cultura neutral i universal. Per servir a aquest propòsit, el treball pedagògic pot ser: implícit (inculcació inconscient) o explícit (inculcació metòdicament organitzada, verbalitzada i conceptualitzada); i també treball pedagògic primari (inculcat per la família) o secundari (inculcat, per exemple, per l'escola). Bourdieu declara que com més diferent sigui el treball pedagògic primari respecte el treball pedagògic dominant, més difícil serà per l'individu interioritzar aquest treball pedagògic dominant secundari. És per això que, per Bourdieu, els estudiants procedents d'entorns culturals no-dominants estan en una posició desavantatjosa per seguir

les classes amb facilitat (les quals estan impartides en el codi cultural dominant). Així doncs, el treball pedagògic pot treballar com 1) una substitució total d'un habitus per un altre (conversió; en aquells casos on el treball pedagògic primari no encaixa amb l'arbitrarietat cultural dominant) o 2) una confirmació de l'habitus primari (conservació o reforçament; en aquells casos que el treball pedagògic dominant hagi sigut inculcat des de la infància per la família). Com més durador, transportable i exhaustiu sigui l'habitus, més eficient voldrà dir que ha sigut el treball pedagògic aplicat. Per tant, el resultat final del treball pedagògic és produir individus idènticament programats en pensament, percepció, apreciació i acció tot inculcant-los un habitus durador i transportable que els permeti reproduir la mateixa educació que han rebut. És per això que, per Bourdieu, els professors són els productes millor acabats del sistema educatiu.

Conseqüentment, al interioritzar la cultura legítima com l'única cultura autèntica i universal i al il·legitimar les altres subcultures, el treball pedagògic funciona com un substitut de la coacció física i serveix al propòsit de mantenir l'ordre social, fins al punt que el propi estudiant és el que s'acaba autodisciplinant, autocensurant i autoexcloent (els grups exclosos acaben interioritzant i legitimant la seva pròpia exclusió). Com a resultat, Bourdieu considera que el sistema pedagògic és el més conservatiu i tradicional de tots, ja que la seva funció és la de transmetre a les noves generacions una cultura arrelada a un passat llunyà. Per Bourdieu, les escoles "tanquen" els seus reproductors en un cicle de reproducció de "l'etern retorn" a fi de garantir i mantenir l'ordre social, la qual cosa explica per què costa tant de temps introduir canvis a les escoles i aconseguir que aquestes evolucionin com a institucions.

Connectat amb aquesta primera funció del sistema educatiu com a conservador de l'ordre social, Bourdieu afirma que el professor, també anomenat "autoritat pedagògica", és el principal instrument per reproduir el treball pedagògic. L'autor considera que als professors se'ls ha concedit l'autoritat i el dret d'imposar la inculcació i controlar-la a través de penalitzacions. La seva funció, per tant, és la de reforçar i dissimular que la cultura impartida com a legítima és en realitat una arbitrarietat cultural dominant.

Aquest procés d'inculcació es duu a terme seguint el model bàsic de comunicació pedagògica emissor-receptor que emula el "model paternalista pare-fill" (professor-estudiant) en la qual els receptors, els estudiants, automàticament reconeixen la informació transmesa per l'emissor, el professor, com a legítima i la interioritzen sense qüestionar-se-la.

No obstant, per Bourdieu aquesta relació comunicativa és defectuosa per dos circumstàncies. La primera és l'espai: el professor està físicament separat dels estudiants com un "individu distant i intangible", la qual cosa impedeix que hi hagi una relació fluida amb els receptors. La

segona, i més important, és el llenguatge. La institució educativa atorga al professor llibertat de parla, “cosa que és pel professor el que el davantal és pel cuiner” (1970, p. 155): el principal instrument per actuar. Per impartir classes, el professor utilitza un “llenguatge professoral” ple d’abstracció, formalisme, intel·lectualisme i eufemismes i fortament connectat al llenguatge burgès. Per contra, l’ús de la paràbola, l’emoció, la broma i les paraules atrevides vinculades al llenguatge popular és amb prou feines utilitzat a classe. Bourdieu comenta que tots aquests impediments espacials i de llenguatge provoquen que no existeixi tal cosa com un diàleg real entre professor i estudiants, sinó només un monòleg teatral, ja que el professor només dóna discursos i els estudiants només han d’escoltar en silenci, fins i tot si no ho acaben d’entendre. Bourdieu considera que això és el que impedeix que hi hagi una comunicació d’alta qualitat a classe. Tanmateix, oficialment, els estudiants són els que són culpats per no captar el missatge correctament i mai no es considera com s’ha emès aquest missatge. El professor és oficialment considerat “infal·libre” i els estudiants “inútils”, cosa que indueix els alumnes a no atrevir-se mai a interrompre el monòleg del professor ja que no es creuen amb dret a comprendre:

“De totes les tècniques amb què la institució proveeix als professors, el llenguatge professoral és la més eficient i la més subtil: a diferència de la distància creada per l’espai, la distància creada per les paraules sembla no tenir res a veure amb la institució [...] El professor tradicional pot haver abandonat la toga, fins i tot pot ser que gaudeixi passejant-se per la sala i mesclant-se entre els alumnes, però no renunciarà a la seva última protecció: l’ús del llenguatge professoral” (Bourdieu, 1970, p. 132)

Conseqüentment, donada l’evidència que el llenguatge pedagògic està altament vinculat a la cultura de classe dominant, el llenguatge transmès en la primera educació familiar determina una implicació més o menys tensa de l’alumne amb l’escola. Així que, un cop més, Bourdieu sosté que l’origen social de l’estudiant és el que determina el seu èxit o fracàs escolar. “L’acció escolar tradicional serveix automàticament als interessos pedagògics d’aquelles classes que necessiten que l’escola legítimi el monopoli de la seva relació amb la cultura” (1970, p. 161)

Així que, per resumir, Bourdieu considera que les institucions educatives tenen una primera funció implícita de mantenir l’ordre social. Per dur-ho a terme, els professors són els productes perfectes del sistema que fan un treball pedagògic als alumnes consistent a reproduir l’arbitrarietat cultural dominant i imposar-la com l’única legítima. Per servir a aquests propòsits d’ordre social, el professor no utilitza tècniques coercitives, sinó un llenguatge professoral que, subtilment, marca distància entre aquells el treball pedagògic primari dels quals es relaciona amb la cultura dominant (i, per tant, el seu habitus es reforça) i aquells la cultura primària dels quals difereix de la legítima, cosa que els força a convertir el seu habitus.

Un cop explicada la principal funció reproductora de l'escola, la segona funció del sistema educatiu, molt vinculada a la primera, és la de seleccionar i filtrar socialment els individus a través d'exàmens i certificats. D'acord amb Bourdieu, un examen és un instrument de selecció, eliminació i dissimulació d'aquesta eliminació, que té els seus orígens en l'examen medieval, el qual servia per perpetuar i inculcar el sistema jeràrquic acadèmic i per produir "homo hierarchicus", també coneguts com aquells individus que arribaven al cim de la jerarquia acadèmica.

Per Bourdieu, un examen és una selecció *tècnica* que, a través de qualificacions i certificats, camufla el seu propòsit real de selecció *social* (com a reproductor de les desigualtats socials i jerarquies de classe). L'autor continua afirmant que l'examen serveix per perpetuar i protegir la cultura dominant tot establint una distinció social entre aquells estudiants que no aproven (socialment etiquetats com a fracàs) i aquells que passen (socialment etiquetats com persones talentoses amb mèrits). No obstant, Bourdieu remarca que els exàmens i certificats són una invenció de les classes dominants per mantenir el poder i els privilegis que abans mantenien per herència. Al sotmetre a tots els estudiants a un test que avalua i reproduïx la cultura dominant, les classes dominants se les enginyen per convèncer a les classes populars que si no triomfen a l'escola és perquè no són persones meritoroses i, per tant, per naturalesa, ja no mereixen seguir a la jerarquia social.

"Felices siguin les persones modestes que, en la seva modèstia, no aspiren a res més que a allò que tenen i beneït sigui l'ordre social que procura evitar-los desgràcies no convidant-los a destins massa ambiciosos. [...] L'ordre establert és el que ha de ser perquè ni tan sols no hi ha necessitat de cridar a l'ordre a les víctimes aparents d'aquest ordre perquè consentin a ser allò que han de ser. L'assumeixen tàcitament [...] n'hi ha prou que l'escola aconseguixi convèncer els individus que ells mateixos han triat els destins que la necessitat social els havia assignat per endavant" (Bourdieu, 1970, p. 250)

Per aquestes raons, Bourdieu compara el sistema educatiu amb una policia simbòlica que legitima l'expulsió de manera "dolça".

"L'examen, l'eliminació sotmesa només a les normes d'equitat escolars i per això formalment irreprotxable, dissimula l'acompliment de la funció del sistema escolar: dissimulant els lligams entre el sistema escolar i l'estructura de les relacions de classe." (Bourdieu, 1970, p.195)

Finalment, la tercera funció que Bourdieu atribueix al sistema educatiu és la de servir al desenvolupament econòmic i al sistema tecnocràtic. Per Bourdieu, el sistema capitalista tecnocràtic considera el desenvolupament com un sinònim de racionalitat i productivitat. En la mateixa línia i per servir a aquest propòsit econòmic, Bourdieu considera que el sistema educatiu produeix al mínim cost individus calculadors i previsibles especialitzats en tasques

determinades, en comptes d'individus instruïts i culturitzats. Bourdieu afirma que les escoles imparteixen formacions directament connectades amb les tasques laborals especialitzades del mercat econòmic, la qual cosa enterra les vocacions reals dels estudiants i les etiqueta com a motivacions "improductives" i "irracionals".

Connectat amb aquesta tercera funció de Bourdieu sobre el vincle entre el sistema econòmic i l'educatiu, Baudelot i Establet, en el seu estudi de les escoles capitalistes de França, van un pas més enllà. Afirment que aquesta relació indirecta i invisible de l'escola amb el mercat laboral porta que la divisió que existeix en la societat entre dues classes, dominants i dominats, o burgesia i obrers, es plasmi també dins l'escola en dues grans línies d'escolarització que diferencien les classes dominants de les dominades: la Xarxa SS (Secundària Superior), basada en estudis superiors i altament connectada amb treballs intel·lectuals assignats a la burgesia, i la Xarxa PP (Primària Professional), caracteritzada per un ensenyament tècnic i un treball productiu assignat als obrers. D'aquesta manera, Baudelot i Establet neguen un dels fonaments de l'escola francesa, que és que aquesta sigui unificada i contínua, tal com promouen els acadèmics (els quals al·leguen que l'escola francesa és un cicle continu que passa per primària, secundària i estudis superiors). Aquest "mite" de l'escola unificada defensa que l'escola segueix un pla organitzat per impartir la Cultura dominant (l'única cultura que es considera que existeix) des de la laïcitat i neutralitat, al llarg de tot el cicle educatiu piramidal. Quant als estudiants que van "caient" de la piràmide, el discurs oficial considera que a cada escaló hi ha un seguit d'abandonaments per "causes exteriors a l'escola", com la desigualtat d'aptituds dels alumnes o la desigualtat de recursos familiars. No obstant, Baudelot i Establet consideren que aquestes persones excloses del sistema educatiu no són una patologia o excepció, sinó que són la norma de la majoria de la població obrera. Per tant, els autors defensen que aquesta "unitat" de l'aparell escolar és una enganyifa de graus i cicles per ocultar la verdadera divisió educativa en dues xarxes d'escolarització segons l'origen social de l'individu, ja que la classe dominant burgesa és la principal interessada a mantenir el mite de l'escola unificada per tal de no reconèixer l'existència d'aquesta divisió educativa-social:

"No hi ha unitat de l'escola més que per aquells que han assolit la cultura que dóna el cicle superior. Aquests són els que van redactar els decrets, pronuncien els discursos i escriuen llibres [...] la burgesia i les capes intel·lectuals [...]. Pels que abandonen després de primària, no existeix una escola sinó diverses, sense relació entre si. Només des del punt de vista de l'ensenyament superior l'escola té unitat i continuïtat." (Baudelot i Establet, 1975, p. 20)

A través d'aquest desdoblament de xarxes, Baudelot i Establet consideren que la ideologia burgesa executa un interès ocult d'impedir que "l'instint de classe" obrer arribi a transformar-se en ideologia proletària. Baudelot i Establet defineixen la ideologia proletària com el "conjunt d'idees i pràctiques que permeten al proletariat de dur a terme la seva lluita de classe

política per a constituir-se com a classe dominant” (1975, p. 169). Segons els autors, els obrers estan perfectament capacitats per reconèixer el seu instint de classe, si no fos perquè el sistema educatiu s’encarrega d’invisibilitzar-ne la seva existència:

“Encara que els proletaris trobin en si mateixos els elements per denunciar els discursos que els llencen, no aprenen a l’escola els elements per pronunciar ells mateixos els discursos necessaris per desentranyar el sentit de la seva lluita” (Baudelot i Establet, 1975, p. 172)

Així doncs, amb aquest rebuig a la realitat obrera, per Baudelot i Establet, la ideologia dominant desenvolupa un “despreci” cap a l’obrer i es limita a fabricar “intel·lectuals íntegrament separats de la classe obrera”, fins i tot a l’hora d’interpretar les necessitats del proletariat. De manera que el discurs implícit de les capes dominants cap a les dominades es pot resumir de la següent manera:

“Jove amic (fill d’obrer o camperol pobre), donat que és vostè relativament massa vell per seguir a l’escola a la ‘seva classe’, acabarà sens dubte per ser absolutament massa vell per a l’escolarització. A la feina! A la producció! No li queda una altra solució.” (Baudelot i Establet, 1975, p. 67)

Contràriament a aquest destí obrer, Baudelot i Establet afirmen que la xarxa Secundària Superior destinada a les altes capes burgeses, es caracteritza per la impartició de grans textos literaris, a diferència de la xarxa Primària Professional, i que persegueix la finalitat de “reconèixer-se i distingir-se de les classes dominades i per imposar-ne el seu domini”:

“Es tracta de lluitar contra l’espontaneïtat del nen imposant-li una pedagogia de la vigilància, regles i principis. Es tracta de tancar en si mateix el món escolar, d’oposar-lo al món ‘vulgar’ de la vida [...] Món construït pels pedagogs per il·lustrar una perpetua lliçó de moral. Moral destinada a l’alta burgesia; moral de la grandesa [...] serenitat interior i domini d’un mateix.” (Baudelot i Establet, 1975, p. 133)

Relatiu a aquesta concepció de la xarxa Secundària Superior, és convenient esmentar que la principal diferència entre el plantejament de Baudelot i Establet i el de Bourdieu és que el segon només reconeix l’existència d’una xarxa d’escolarització unificada, que es correspon amb la xarxa SS. Són Baudelot i Establet qui desmenteixen, en canvi, que l’educació segueixi només un cicle piramidal unificat, sinó que, per ells, es ramifica en dues corrents educatives que separa “normals” o burgesos, de “diferents” o proletaris. Per Baudelot i Establet així doncs, existeix una altra xarxa el contingut ideològic de la qual no es correspon ni amb el de la cultura de la xarxa SS ni amb el de la cultura original quotidiana. D’acord amb Baudelot i Establet, la xarxa Primària Professional és un subproducte ideològic allunyat tant de les lectures abstractes de la xarxa SS com del llenguatge diari: “Es tracta menys d’ensenyar alguna cosa als alumnes que de mantenir-los ocupats, divertint-los fins la fi de l’escolaritat obligatòria” (Baudelot i Establet, 1975, p. 124).

La xarxa PP, per tant, lluny de col·locar els seus alumnes perquè recuperin el seu retràs respecte la xarxa SS, fa que el seu retràs augmenti més, tot fent-los esforçar-se, segons Baudelot i Establet, el mínim possible. D'aquesta manera, l'efecte aparent de la xarxa PP de donar als individus els mitjans d'una promoció professional ulterior xoca amb l'efecte real de prohibir-los tal promoció professional: d'una banda, perquè els individus acaben topant amb la barrera jurídica de la manca de diplomes i d'altra banda, perquè el contingut flonjo de la xarxa PP els indueix a la desqualificació i la manca de feina.

D'acord amb l'anàlisi que fan Baudelot i Establet de les dues ramificacions, es poden classificar les característiques de les dues grans xarxes educatives de la següent manera:

TAULA 1. CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS DE LA XARXA PP I XARXA SS

XARXA PRIMÀRIA PROFESSIONAL	XARXA SECUNDÀRIA SUPERIOR
<ul style="list-style-type: none"> • Tendeix a la seva base: estudis primaris • Caracteritzada per executar pràctiques escolars de repetició i <i>machaqueo</i> • Es basa en l'observació d'allò concret • Pedagogia i contingut similars als impartits a primària: un mestre imparteix diverses lliçons sobre temes bàsics. El mestre "cuida" dels alumnes: "Pedagogia de la ganduleria i el laissez-faire". • Forma proletaris passivament submisos a la ideologia dominant: Paternalisme i infantilisme escolar: se suprimeixen tots els problemes reals ja sigui de relacions socials, política, sexualitat... 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendeix al seu fi: estudis secundaris • Caracteritzada per executar pràctiques de continuïtat que s'acumulen progressivament • Culte al llibre i a l'abstracció • Pedagogia basada en l'emulació i la selecció/filtre, i en l'originalitat individual • Forma "intèrprets actius" de la ideologia burgesa

Font: Elaboració pròpia a partir del llibre *La escuela capitalista en Francia (1975)* de Ch. Baudelot i R. Establet

És interessant ara buscar l'inici d'aquest desdoblament de xarxes. Baudelot i Establet sustenten que l'educació primària és el nucli inicial on es gesta la posterior divisió en dues

xarxes. Els autors ho argumenten basant-se en quatre característiques inherents a l'educació primària:

La primera característica de l'escola primària és que es tracta del primer lloc d'imposició d'un ideal d'alumne "normal". Aquest ideal d'alumne bo o normal es correspon amb el d'un alumne que treu els resultats mitjos de la classe burgesa i es comporta seguint les normes establertes. Les normes imposades des de primària, per tant, emmascaren que tots aquells que no segueixin les regles són "excepcions" d'alumnat amb problemes o "malalties" (dislèxia, discàlcul...), és a dir, es tendeix a "psiquiatritzar" els problemes escolars o, en altres paraules, a rebutjar en nom de la norma als estudiants que no segueixen el ritme "normal", generalment de classes més populars.

Així mateix, la norma tampoc permet als alumnes d'expressar-se i cedir-los la paraula, sinó que, en canvi, els manté subjectats en una actitud passiva mentre els fa "aprendre's de memòria textos imposats". En definitiva:

"La primària imposa a tots els cursos escolars l'univers social, el llenguatge, la història de la classe dominant i rebutja tots els elements que podrien permetre als altres de comprendre la seva situació de classe. Identificant l'escolaritat normal amb l'escolaritat dels nens de la burgesia, s'indueix a l'anormalitat i a la patologia de la immensa majoria dels nens de classes populars." (Baudelot i Establet, 1975, p. 193)

És així com Baudelot & Establet sostenen que l'escola primària fa tot el possible perquè els nens de classes populars obtinguin mals resultats que seran irreversibles per al seu futur.

"Els alumnes populars rebutgen una mala escolaritat perquè no arriben a aprendre en el temps normal i en l'edat normal la lectura i l'escriptura [...] L'escola provoca la divisió produint a bons i mals alumnes. La seva elit i els seus anormals, els seus genis i els seus dèbils, els seus bons lectors i els seus dislèxics [...] El nen normal aprèn malgrat els mètodes, contra vent i marea; pel nen fràgil tot pot ser un obstacle." (Baudelot i Establet, 1975, p. 202-203)

La segona característica inherent a l'escola primària que facilita la divisió dels individus és l'alfabetització. Segons Baudelot i Establet, "la divisió comença per aprendre a llegir i escriure". Coincidint amb Bourdieu, Baudelot i Establet argumenten que l'escola imposa una norma lingüística i cultural determinada, que està molt més propera a la llengua i cultura burgeses que no pas a les populars. Això explica que els nens de classes populars (distanciats de la seva pròpia cultura i llengua i privats del codi necessari per rebre la llengua i cultura escolars), fracassen més sovint. Altre cop, Baudelot i Establet argumenten que la dislèxia i altres "malalties" no son més que un mal aprenentatge de la lectura a causa de les condicions en què aquesta s'ha impartit. Altres crítiques a l'alfabetització que fan Baudelot i Establet és

que s'ensenya a llegir i escriure impedit parlant a l'alumne i es prohibeix l'expressió oral amb disciplina, silenci i represàlies. Com a resultat, hi ha una fractura en la manera d'aprendre el "bon llenguatge": per les classes dominants s'aprèn com una prolongació del medi d'origen, mentre que per les classes populars el bon llenguatge imposat a l'escola entra en contradicció amb el seu entorn originari. És per aquest motiu que el rebutgen i s'apropen a altres medis d'aprenentatge cultural que no estan relacionats amb l'escola:

"És més notable la vida que porten fora de l'escola, al carrer, als barris... [...] Aquestes pràctiques extraescolars donen irrealitat als continguts ideològics de l'escola i expliquen la desconfiança que senten cap a l'escola un gran nombre de pares del barri [...] Els jocs de l'escola, banals, reglamentats, són molt menys importants pels nens que els que viuen al barri amb una passió sempre renovada. A prop de la gent gran aprenen les tècniques, el "trueque" de l'economia... i s'inicien en la derrota o en la victòria, l'amor o l'odi, l'obediència i el mandat. Descobreixen la decepció, la traïció, el dolor." (Baudelot i Establet, 1975, p. 212)

En resum, d'acord amb Baudelot i Establet, el llenguatge correcte impartit a l'escola reprimeix l'expressió espontània i l'assenyala com llenguatge vulgar, incorrecte i groller. Així mateix, obliga els nens, sobretot als de classes populars, a guardar-se els seus problemes (no interessen a ningú, són només dificultats familiars), la qual cosa els genera un sentit d'inferioritat i culpabilitat. I per últim, no proporciona ningun mitjà per expressar oralment aquestes condicions de la seva realitat: contràriament, ho emmascara i neutralitza tot imposant la ideologia burgesa estàndard. Es pot dir, per tant, que aquesta hipercorrecció promoguda a les aules actua com un *corsé* pels alumnes, especialment els de classes populars.

La tercera característica vinculada a l'escola primària que esmenten Baudelot i Establet, i amb la qual també coincideixen amb Bourdieu, és el paper del mestre com a formador i inculcador de la ideologia burgesa. Segons els autors, els professors són subjectes i objectes d'inculcació: "estan sotmesos a ella, però poden tenir la il·lusió de dominar-la" (Baudelot i Establet, 1975; p. 221) Són antics alumnes que s'han quedat dins el sistema educatiu i s'han convertit en mestres. Més endavant, passada la primària, treballaran, segons els autors, com a alfabetitzadors de masses (xarxa PP) o bé seleccionadors d'elits (xarxa SS).

Finalment, la quarta característica de l'escola primària com a divisora de l'alumnat en dues xarxes d'escolarització és la seva insistència a impartir una educació neutral. Per Baudelot i Establet, coincidint també amb Bourdieu, no existeix tal cosa com una educació neutral, sinó la inculcació de la ideologia cultural dominant:

"El seu error consisteix a pensar que el contingut dels programes està fonamentalment constituït per coneixements 'elementals', és a dir, per les bases indiscutibles de tot possible saber [...] no s'adonen que l'escola primària és un lloc d'inculcació ideològica." (Baudelot i Establet, 1975, p. 179)

Amb la insistència d'un ensenyament neutral es creu que els problemes educatius estan fora de tota qüestió política, la qual cosa, segons Baudelot i Establet, no fa sinó infantilitzar els joves i formar-los com a éssers inacabats, apolítics, asexuals i irresponsables.

“Si el nen treballa bé, és a dir, si s'ocupa de les seves redaccions, dictats, exercicis... llavors és un nen 'seriós'. Però si posa la seva atenció als assumptes realment seriosos (polítics, potser), llavors se li cridarà l'atenció perquè s'ocupi de les seves coses. [...] El mestre provoca un escàndol en quan intenta, sinuosament, manifestar-se com un 'adult' que té una posició política definida, problemes econòmics i ideològics: les famílies i els poders públics s'encarregaran de cridar-lo a l'ordre” (Baudelot i Establet, 1975, p. 226-227)

En conclusió, els autors de tradició reproduccionista fan un anàlisi crític del sistema escolar tradicional tot difonent la teoria que el sistema educatiu serveix bàsicament per reproduir i mantenir l'ordre social establert. Aquesta teoria la sostenen sobre la base que l'escola imparteix una cultura que es fa anomenar 'neutral' quan en realitat, com diuen Baudelot i Establet, es correspon amb la cultura de la classe burgesa. Els autors també coincideixen a identificar els professors i l'ús que aquests fan de l'espai (creant distància respecte l'alumne) i el llenguatge (abstractisme, formalisme i intel·lectualisme) com els encarregats de perpetuar una relació desigual paternalista amb els alumnes que busca transmetre'ls un 'habitus' per tal que els estudiants, per sí mateixos, reproduïxin idènticament el pensament, percepció i apreciació de la cultura dominant sense necessitat de cap mecanisme de coacció físic. Així mateix, Bourdieu segueix assenyalant els exàmens com un mecanisme de filtre i expulsió que garanteix a les classes dominants que tendeixen a aprovar-lo (perquè el seu contingut, cal recordar, és el de la cultura dominant) el dret 'natural' a distingir-se de la resta de la població i a tenir accés a privilegis acadèmics, laborals i socials. Bourdieu conclou la crítica al sistema educatiu vigent tot indicant la seva tendència a servir com a eina reproductora del sistema econòmic. Relatiu a aquest fet, Baudelot i Establet afegeixen que el sistema educatiu està fet a imatge i semblança de l'econòmic, fins al punt que argumenten que en realitat existeixen dues grans corrents d'escolarització: el camí 'convencional' cap a estudis superiors seguit pels alumnes de classe burgesa i que dona accés a treballs intel·lectuals, i el camí 'no-reconegut', seguit pels estudiants que tenen dificultats per seguir el camí estàndard i associat a les classes populars que després es dedicaran a professions més mecàniques. Baudelot i Establet identifiquen l'origen d'aquesta bifurcació en l'educació primària, que prova d'inculcar des de petits un ideal d'educació 'neutral' i de nen 'normal' o 'bo' que es correspon amb el comportament mig de la classe burgesa.

En resum, mantenint un alt interès a vincular el sistema educatiu amb la lluita de classes, els autors de tradició reproduccionista coincideixen a associar que el rendiment, comportament, èxit o fracàs dels estudiants ve determinat per l'origen social del qual provenguin.

Després d'haver introduït la teoria de les dues xarxes d'escolarització i de justificar el seu origen en l'escola primària, Baudelot i Establet finalitzen la seva interpretació educativa esmentant alguns principis de la pedagogia Freinet, la qual fa una crítica profunda a l'escola capitalista francesa i apunta la cap a una nova pedagogia que superi tals condicions educatives, tot basant-se en els següents punts:

Primerament, critica el sistema jeràrquic i administratiu de l'ensenyament com un d'immòbil i paralitzant; continua reivindicant la ineficàcia tècnica dels mètodes pedagògics que no motiven a l'alumne; condemna els aprenentatges de memòria i l'alienació amb els llibres, considerant que impedeixen executar un treball d'investigació més personal; denuncia la negació de l'esperit creador i curiós de l'estudiant i el no permetre la paraula als alumnes sobre els temes que els interessin; lamenta que els educadors no són més que funcionaris que executen escrupolosament les consignes de la professió segons el reglament estipulat; critica que la cultura transmesa es basa en els llibres, és verbal i "enciclopèdica", i col·loca en situació d'inferioritat a les classes més desfavorides mentre que afavoreix a les classes burgeses; i finalment, lamenta que els alumnes formats surten disciplinats i conformistes per tal que encaixin en "una societat basada en l'autoritat i l'omnipotència de les jerarquies polítiques, administratives i econòmiques".

2. La sociologia de l'educació crítica

2.1 La necessitat de reconcebre l'educació en el nou món modern

Després d'haver fet un repàs per les corrents pedagògiques reproduccionistes i les seves perspectives sobre el sistema educatiu vigent, és interessant endinsar-nos ara als nous corrents sociològics crítics amb el sistema i les seves propostes de canvi. Abans però, i per tal d'introduir els autors de sociologia de l'educació crítica, és interessant presentar la concepció que té Bauman sobre els reptes a què s'ha d'afrontar l'educació en el context d'incertesa de la modernitat líquida.

Tal com esmenta Giroux (2001), en l'actualitat hem passat de viure en un món modern basat en l'estabilitat, les identitats fixades i una cultura unificada a una nova modernitat amb alta

pluralitat i diversitat de cultures, on tot es torna dispers i on convivim enmig d'una multitud desconnectada i sense sentit de comunitat. Aquesta diversitat projecta una indeterminació cap al futur que ens deixa en un món amb poca seguretat psicològica, econòmica i intel·lectual: "En aquest món de realitats múltiples, l'esquizofrènia emergeix com una norma psíquica de l'últim capitalisme" (Giroux, 2001, p. 116).

Bauman (2006) afegeix que aquest nou context modern ens dota de gran llibertat per assumir "nous començaments" i "adquirir nous jos", ja que en un món on tot és volàtil i passatger, la persona que ha sigut al passat no exclou la possibilitat de ser algú totalment diferent al futur. Per Bauman, en aquesta modernitat líquida ens avorrim de nosaltres mateixos i desitgem canviar constantment, buscant indefinidament els nostres jos de debò sense paciència ni perseverança, descartant el camí emprès a la mínima que trontolli, tot fent culte a una "cultura del present" basada en resultats ràpids i eficaços. Com a conseqüència, vivim en un etern estat de "malenconia" al percebre molts lligams però no sentir-nos verdaderament lligats a res. En conclusió, el nou món modern ens dóna una alta llibertat per triar vies però ens trobem incapacitats, desentrenats o poc formats per fer la tria amb coneixement.

Arribats a aquest punt, Bauman contempla que el sistema educatiu impartit durant la modernitat sòlida queda necessàriament obsolet pel nou món modern. En l'època industrial, els projectes, la feina, les relacions eren vitalícis i tenien una durada infinita. Donades aquestes circumstàncies, el sistema educatiu impartia els coneixements a mode de "projectils bal·lístics", és a dir, havent-ne decidit prèviament la forma, posició, quantitat i direcció. En altres paraules, per sobreviure en un sistema basat en la racionalitat instrumental, era indispensable que l'educació formés els individus perquè seguissin la trajectòria prevista i prèviament determinada.

No obstant, en una modernitat líquida on res dura i res és imprescindible (tot es basa en una fugacitat universal), els coneixements s'haurien d'impartir en forma de "projectils intel·ligents", o sigui, capaços d'adaptar-se als moviments imprevisibles del blanc, o dit d'altra manera, capaços d'adaptar-se a les circumstàncies volàtils de la vida.

Així doncs, l'educació concebuda com a projectil intel·ligent suposa invertir la lògica de la racionalitat instrumental: ara és l'individu el centre gravitatori que escull la trajectòria, "els blancs s'escullen durant el trajecte del projectil". Aquesta concepció implica que els individus ens formem per aprendre sobre la marxa, que tinguem capacitat d'adaptar-nos i canviar d'opinió o de decisions i que siguem capaços d'oblidar el que hem après en el passat per aprendre lliçons noves perquè, com convé recordar, res dura, res és imprescindible i "tot té data de caducitat". Contràriament, convé que ens prenguem la vida "a trossets", com una

successió d'etapes, i per tant, no convertir cap pràctica provisional en un costum aferrat, ni encadenar-nos al passat (hem d'aprendre a descartar lliçons apreses i a substituir-les per altres de noves).

Bauman anomena l'individu que es mou en aquest univers sense normes predeterminades i sòlides com Homo Eligens, o "home que tria". Afegeix que triar actualment és tan necessari com traumàtic, perquè es fa en condicions d'incertesa i d'alt cost d'oportunitat. Relatiu a aquest argument, l'autor acaba conclouent que ser capaç de prendre decisions i actuar d'acord amb elles és el que constitueix que una persona tingui verdaderament poder.

"L'atorgament de poder requereix la construcció i reconstrucció de lligams entre les persones, el desig i la capacitat de col·laborar amb els altres en l'esforç continu de crear un món en què sigui possible la convivència hospitalària i amistosa, i la cooperació mútuament enriquidora entre homes i dones que s'esforcen per assolir l'autoestima, el desenvolupament de les seves facultats latents i la utilització adequada de les seves aptituds" (Bauman, 2006, p.38-39)

És per això que, donades les condicions diverses i canviants del nou món modern, Bauman (2006, p. 36-37) sosté que "en el món de la modernitat líquida, l'educació i l'aprenentatge, perquè donin els seus fruits, han de ser continus i durar tota la vida".

2.2 Pedagogia per l'autonomia

Després d'aquesta introducció a l'educació en la modernitat líquida proposada per Bauman, s'ampliaran ara les pautes sobre en què pot basar-se un model educatiu que respongui a les demandes de la modernitat reflexiva tal i com s'ha plantejat en la primera part del treball, tot presentant a dos dels principals referents de sociologia de l'educació crítica: Paulo Freire (2003) i Michael Apple (2005). Ambdós autors inicien el seu seguit de propostes sentenciant primerament la seva posició contrària a les postures deterministes, la qual cosa ja els distancia d'entrada dels anteriors autors Bourdieu i Baudelot & Establet, els quals creien que l'èxit o fracàs d'un alumne venia determinat per l'origen social del qual provenia. Tots aquests raonaments deterministes encasellats en sentides frases com "això no es pot canviar", "no hi ha res a fer", "això passa per naturalesa" o "l'educació ha de ser neutral", per Freire i Apple no són més que comprensions mecanicistes que no fan més que immobilitzar els individus perquè no actuïn per canviar, sinó que es resignin a l'arribada d'un futur que, segons es veu, ja és conegut i ve determinat. Per Freire, els raonaments deterministes neguen el somni, l'esperança, la utopia, la justícia i la llibertat; ens obliguen a adaptar-nos al món en comptes d'intentar transformar-lo i ens converteixen en objectes passius de la història, i no pas en

subjectes agenciats. Per Freire, en canvi, “el món no és, el món està *essent*” i ningú no està al món de manera neutral, sinó que viure implica opció, decisió, inserció, ruptura o, en paraules de Bauman, “tria”. Per aquest motiu, segons Freire, els individus convé que aprenguem a analitzar, comparar, avaluar i a adquirir consciència que som éssers inacabats, la qual cosa ens motivaria a buscar respostes per completar-nos, és a dir, a buscar educar-nos. És per això que Freire, igual que Bauman, considera que l’educació convé que sigui un procés permanent que duri tota la vida i que ens permeti d’intervenir en la realitat, cosa més difícil que simplement adaptar-nos-hi. Educar, així doncs, implica política i rebel·lia davant les injustícies, tot condemnant la neutralitat. En paraules de Freire, i coincidint amb Bourdieu i Baudelot & Establet en aquest posicionament contrari a la neutralitat educativa, “la neutralitat és la manera còmoda però hipòcrita d’amagar la meua opció o por de denunciar la injustícia [...] És rentar-se les mans” (Freire, 2003, p. 88).

Freire, per tant, reivindica que la història i la realitat convé que es visquin com un escenari de possibilitat, i no com un escenari determinista. Viure la història com a possibilitat implica cultivar un esperit de mobilització i activisme davant les injustícies, mentre que viure-la des del determinisme significa abandonar-se a la resignació, la immobilització o, com diu Freire, la “burocratització i autosubmissió de la ment”. Entendre la realitat de manera determinista significa autoculpabilitzar-se de la pròpia situació d’injustícia, tot creient que un és mereixedor del que li succeeix i que no hi ha res a fer per revertir les circumstàncies. Freire connecta aquesta perspectiva determinista de la vida amb l’acceptació del sistema econòmic vigent i reivindica que el neoliberalisme convé que s’entengui com una producció històrica d’un moment concret de l’existència humana, no pas com un fenomen natural immutable i inevitable. Que s’entengui aquest argument, comenta, és el primer pas perquè es compregui que l’ètica de mercat no és més que una postura política i que no es correspon ni s’ha de confondre amb l’ètica universal de l’ésser humà.

Així doncs, Freire recapitula sobre el caràcter subjectiu de tota la història i defensa que els éssers humans som éssers condicionats, en efecte, però no *determinats*. “Som éssers programats, però per aprendre. Ens formem, canviem, creixem, ens reorientem, neguem valors, ens desviem, retrocedim, transgredim [...]” (Freire, 2003, p. 53). L’educació, per tant, és precís que serveixi a un nou objectiu que no sigui el de servir al mercat i a l’ideari determinista, sinó el de voler aprendre per “canviar el món”, entenent-se com voler aprendre per superar les estructures que són injustes, i no pas per mantenir-nos immòbils i reproductors del sistema econòmic, com passa amb l’escola tradicional vigent i com bé ja anunciaven els autors reproduccionistes. D’aquesta manera, Freire reclama que s’expandeixi una nova acció político-pedagògica que persegueixi convertir les postures considerades “rebels” en “postures revolucionàries de denúncia”, a fi d’estendre una nova ètica solidària

més humana en la qual els éssers humans siguin capaços de superar el seu propi condicionament:

“La transformació del món implica establir una dialèctica entre la denúncia de la situació deshumanitzadora i l’anunci de la seva superació, que és en el fons el nostre somni [...] canviar és difícil, però possible” (Freire, 2003, p. 66)

És per això que Freire, basant-se en aquesta preocupació per superar els condicionaments que tenim els humans, considera que l’objectiu final de l’educació hauria de ser aconseguir formar individus en plenitud d’autonomia. L’autor defineix autonomia com el “procés pel qual la llibertat assumeix responsabilitat i va deixant enrere la seva situació de dependència”. Una persona autònoma, per consegüent, és una persona independent i responsable alhora, cosa que la converteix en un ésser lliure. Vinculat amb la postura de Bauman sobre la importància de la ‘tria’ en l’educació de la modernitat líquida, Freire exposa que la virtut de la responsabilitat s’assoleix aprenent a decidir, i conclou que l’acte de decidir en si és un procés responsable que s’ha d’incentivar des de l’educació:

“És decidint que s’aprèn a decidir. No puc aprendre a ser jo mateix si no decideixo mai [...] L’autonomia es construeix en l’experiència de varies, innumbrables decisions [...] Una pedagogia de l’autonomia ha d’estar centrada en experiències estimuladores de la decisió i de la responsabilitat, és a dir, en experiències respectuoses de la llibertat” (Freire, 2003, p. 85)

Un cop havent introduït la perspectiva anti-determinista que Freire manté sobre la història i la realitat, així com havent apuntat l’objectiu d’emancipació i autonomia que, segons ell, ha de perseguir l’educació, és interessant ara seguir aprofundint sobre els principis ètics que ha de reunir aquesta pedagogia de l’autonomia que ell defensa. Freire proposa uns valors fonamentals impossibles de deslligar de l’ensenyament dels continguts i que el propi educador és encarregat de professar.

Per començar, l’autor esmenta que el professor és interessant que mostri seguretat en si mateix com a valor fonamental per guanyar-se l’autoritat de la classe. A banda d’aquest tret, també convé que sigui una persona exemplar i professora de valors com la generositat, la humilitat, la paciència, l’afectivitat, la coherència entre allò que es diu i allò que es fa i l’escolta activa, entre d’altres:

“Sense certes qualitats o virtuts com ara l’amor, el respecte als altres, la tolerància, la humilitat, el gust per l’alegria, per la vida, l’obertura a allò nou, la disponibilitat al canvi, la persistència en la lluita, el rebuig dels fatalismes, la identificació amb l’esperança, l’obertura a la justícia, no és possible la pràctica pedagògico-progressista, que no es fa tan sols amb ciència i tècnica.” (Freire, 2003, p. 93)

Així doncs, la seriositat docent i el rigor és convenient que vagin lligats amb l'afectivitat, l'alegria i l'obertura a "voler el bé". Per Freire, l'activitat docent és una experiència alegre per naturalesa, també anomenada "vocació", de manera que per ell, "com més metòdicament rigorós em torno en la meua recerca, més alegre i esperançat em sento" (2003, p.94).

Tota aquesta visió optimista i esperançadora de l'experiència docent i educativa és contrària a allò que Freire anomena el caràcter desesperançat, fatalista i antiutòpic de l'educació tecnicista o convencional. Per Freire, i relacionat amb els estudis de Bourdieu i Baudelot i Establet, aquesta educació no és més que un procés d'ensinistrament i transferència de sabers que prepara per adaptar-se al món, en comptes d'intentar transformar-lo. És una educació freda, "sense ànima", on els sentiments són reprimits per una "dictadura racionalista" que imposa arrogantment un saber determinat com el saber verdader i universal. Així mateix, és una educació on la relació mestre-alumne no és bidireccional, sinó paternalista i centrada en la figura del savi educador que domestica, aliena i anestesia la ment de l'alumne.

Contràriament a aquest posicionament, i continuant amb la defensa d'una sociologia de l'educació que persegueixi en última instància l'autonomia i la llibertat de l'individu, Freire reivindica que el motor bàsic que mou una verdadera educació democràtica és la curiositat. L'autor professa que és necessari motivar una educació on mestres i alumnes siguin creadors, inquiets, instigadors i insubmisos, tot establint una relació dialògica (i no ideològica) entre si, basada en el diàleg d'ambdues parts, que sigui oberta, indagadora i gens passiva. Aquest aprenentatge dialògic, en última instància, estimula la pregunta i la reflexió crítica, no pas la reproducció d'un contingut de sabers, com promou l'educació ideològica:

"El bon professor és el que aconsegueix, mentre parla, dur l'alumne fins a la intimitat del moviment del seu pensament. D'aquesta manera, la seva aula és un desafiament i no una "cançó de bressol". Els seus alumnes es cansen, no s'adormen. Es cansen perquè acompanyen les anades i vingudes del seu pensament." (Freire, 2003, p.71)

És per això que Freire determina que la funció del professor en aquesta pedagogia dialògica i per l'autonomia és la d'ensenyar l'alumne a "pensar encertadament", tot canalitzant la curiositat ingènua inicial de l'alumne cap a una "curiositat epistemològica" o, en altres paraules, una "consciència crítica". La curiositat resultant és crítica, insatisfeta, indòcil, intuïtiva, amb imaginació i emotivitat, capaç de conjecturar i comparar i que empenyi l'individu a apropar-se i exposar-se a allò que és diferent sense por ni perjudicis. Segons Freire, com més capaç sigui l'individu de lidiar amb les excentricitats de la realitat, més capaç serà de construir-se la seva identitat.

Aprofundint en aquesta relació mestre-alumne, Freire reitera que el funcionament del mètode educatiu, basat en ensenyar i aprendre, és un procés bidireccional: “qui forma es forma mentre es forma [...] Són dos subjectes que un, en ensenyar, aprèn, i l’altre, en aprendre, ensenya” (Freire, 2003, p.61). Aquest mètode dialògic es proposa com a contrari a l’aprenentatge vigent “paternalista”, on el mestre és el subjecte actiu que ensenya i transfereix coneixement, mentre que l’alumne es limita a ser l’objecte passiu, el pacient, que rep el coneixement i l’assimila. Segons Freire, els alumnes han de ser també subjectes que participin activament de la construcció del coneixement al costat de l’educador. No es tracta tant, doncs, de transferir coneixement com de crear possibilitats per produir-lo conjuntament: “L’alumne és arquitecte de la seva pròpia pràctica cognosciva” (2003, p. 95) i convé que es concebi a si mateix com un ésser inacabat que s’obre al món a la recerca d’explicacions a múltiples preguntes. D’aquesta manera, com s’ha dit, el principi de l’aprenentatge dialògic està a tenir inquietud i curiositat.

De la mateixa manera, el rol del professor passa per rebutjar que és posseïdor de la màxima veritat i reconèixer amb serenitat que desconeix certes coses. El professor no ha de buscar “conquerir” l’alumne, sinó ajudar-lo a superar una manera més ingènua d’entendre el món per endinsar-se a una altra de més crítica. No està *per sobre de* l’alumne, sinó que està *amb* ell, i l’alumne és subjecte de producció de coneixement com ell, no pas un mer receptor. Com s’ha esmentat, el paper de l’educador és fonamentalment el d’ensenyar a pensar correctament, tot seguint les dues fases del “cicle gnoseològic”: primer, ensenyar i aprendre el coneixement ja existent, o els “sabers curriculars”; i segon, treballar la producció del coneixement encara no existent des de l’experiència individual. Això es tradueix a relacionar allò llegit amb allò que ocorre en l’experiència social dels individus (la situació del país, la situació personal...). No es tracta de transferir, dipositar o donar coneixement, de parlar *a* l’alumne i de mantenir l’espai *silenciat*, sinó que es tracta de parlar *amb* l’alumne, de mantenir l’espai *en* silenci, de dialogar i comunicar-se, per arribar a un enteniment. Pensar encertadament és part de l’aprenentatge dialògic.

“Qui té alguna cosa a dir ha d’assumir el deure de motivar, de desafiar qui escolta, en el sentit que qui escolta respongui. El dret que s’atorga a si mateix l’educador autoritari, de comportar-se com a propietari de la veritat [...] és intolerable [...] Ensenyar i aprendre tenen a veure amb l’esforç metòdicament crític del professor de desvelar la comprensió d’alguna cosa, amb l’entestament igualment crític de l’alumne d’anar entrant com a subjecte en aprenentatge en el procés de revelació. [...] Si em sento superior a qui és diferent, sigui qui sigui, em nego a escoltar-lo.” (Freire, 2003, p. 91-93)

Basant-se en aquests principis, Freire conclou el seu treball pedagògic tot descrivint la disciplina escolar com “l’equilibri i respecte entre l’autoritat i la llibertat”, denunciant que llibertinatge i autoritarisme són dues variants de la no-disciplina consistents a professar

llibertat i autoritat sense límits, respectivament. Freire emfatitza que la postura de l'educació democràtica dóna importància a assumir els límits d'ambdues virtuts per garantir l'harmonia: "no existeix autoritat sense llibertat, ni aquesta sense ella" (Freire, 2003, p. 86).

2.3 Pedagogia per la democràcia

Finalment, es presenta a Apple i Beane, els últims autors de sociologia de l'educació crítica que també professen un discurs molt vinculat al de Paulo Freire. La principal preocupació d'Apple i Beane connecta amb la inquietud que lleugerament ja introdueix Freire d'una educació que sigui, en essència, democràtica. Apple i Beane estructuraran un discurs a l'entorn de la idea que el sistema educatiu, en comptes de servir als interessos del sistema econòmic, hauria de servir com a terreny de cultiu del sistema democràtic, tot al·legant que una democràcia no pot existir com a tal si no es disposa d'una ciutadania educada en valors democràtics. D'aquesta manera, així com Freire enfocava la seva pedagogia a fi d'assolir individus autònoms i emancipats, les propostes pedagògiques d'Apple i Beane tindran com a objectiu la formació d'individus o ciutadans democràtics.

Apple i Beane (2005, p. 20) inicien la seva dissertació buscant primerament una definició de democràcia i raonen que oficialment entenem per democràcia una "forma de govern polític que implica el consentiment dels governats i la igualtat d'oportunitats". No obstant, els autors consideren que una democràcia va més enllà d'una mera forma de govern i que ha d'involucrar també el paper de les escoles i institucions socials. La verdadera democràcia, pels autors, és una "forma de vida" que s'ha d'aprendre a practicar per poder-la complir, per la qual cosa consideren que l'escolarització pública obligatòria és el lloc oportú on aprendre a professar aquests principis ètics. Emfatitzen en la importància de l'escola pública perquè aquesta és la que precisament ha estat finançada amb els impostos de la comunitat, de manera que li deu a la ciutadania la impartició dels hàbits mentals convenients per aprendre l'art de la democràcia. Aquests són:

La lliure circulació d'idees, independentment de la seva popularitat, que permet a les persones estar informades al màxim.

La fe en la capacitat individual i col·lectiva de les persones per crear possibilitats de resoldre problemes. L'ús de la reflexió crítica i l'anàlisi per valorar idees, problemes i polítiques.

La preocupació pel benestar dels altres i el bé comú.

La preocupació per la dignitat i els drets dels individus i les minories.

Una comprensió que la democràcia no és tant un 'ideal' que s'ha de perseguir com un conjunt 'idealitzat' de valors que hem de viure i que han de guiar la nostra vida com a poble.

L'organització d'institucions socials per promoure i ampliar la forma de vida democràtica.

(Apple i Beane, 2005, p. 21)

Com bé comenten els autors: “El ciutadà ideal és empàtic i escèptic: capaç de veure una situació amb els ulls d’una altra persona i amb tendència a preguntar-se sobre la validesa de les coses que es troba” (Apple i Beane, 2005, p. 54).

L’objectiu de l’escola pública obligatòria, doncs, ha de ser preparar els alumnes per convertir-los en una ciutadania activa amb poder per prendre decisions importants sobre les institucions en les que viuen i treballen en el present i futur. Això implica que per garantir una bona salut i funcionament democràtics, els ciutadans, els educadors professionals, els pares i els alumnes convé que treballin conjuntament perquè les escoles serveixin al bé comú de la comunitat, és a dir, treballar perquè els coneixements impartits es vinculin també amb els problemes socials de la vida real diària. Per gaudir d’una cultura democràtica de qualitat, doncs, és necessari un compromís amb l’educació promogut “de baix a dalt”.

Si les escoles d’una societat democràtica no existeixen pel suport i l’extensió de la democràcia, i no treballen per aquest fi, llavors són o bé socialment inútils, o socialment perilloses. En el millor dels casos, educaran a persones que seguiran el seu camí i es guanyaran la vida indiferents a les obligacions de la ciutadania en particular i de la forma de vida democràtica en general... Però és molt probable que les eduquin perquè siguin enemics de la democràcia: persones que seran presa de demagogs i que recolzaran moviments i es reuniran a l’entorn de dirigents hostils a la forma de vida democràtica. Aquestes escoles o bé són fútils o bé subversives. No tenen una raó legítima per existir. (Apple i Beane, 2005, p. 45)

Per aprofundir en aquesta idea principal, Apple i Beane esmenten la necessitat de les escoles de revisar la seva “estructura” i el seu “currículum”. L’estructura d’una escola pot entendre’s com la composició burocràtica i els organismes que componen l’escola pels principals processos de decisió. Apple i Beane consideren que a les escoles democràtiques tots els implicats tenen dret a participar en el procés de presa de decisions dels comitès escolars o altres grups de decisió. Per implicats, s’entenen els educadors, els pares, els joves o estudiants i també els membres de la comunitat si pertoca, ja que la presa de decisions és sobre aspectes que involucra les seves vides i, per tant, és democràtic que en formin part del procés. Quant al currículum, aquest es refereix als continguts impartits al llarg de la trajectòria acadèmica. Apple i Beane consideren, coincidint amb Freire, que la informació i coneixement impartits convé que siguin construïts no només pels acadèmics i educadors sinó també pels alumnes. Argumenten que els joves són “intèrprets crítics” de la realitat, sovint qüestionant-se el coneixement amb preguntes com “qui va dir això?, per què ho va dir?, per què hauríem de creure’ns-ho?, qui es beneficia que ens ho creiem i que ens guiem per això?”. Els joves, així doncs, no són consumidors passius del coneixement seleccionat pels adults, sinó que han de

convertir-se també en “fabricants de significat”, tot participant activament amb les seves preguntes i preocupacions, estudiant fonts externes o participant en activitats, treballant conjuntament amb els educadors professionals fent “investigació-acció i diàleg local”. Així mateix, els autors aposten per un nou model de currículum que sigui temàtic, és a dir, que vinculi el coneixement amb problemes de la vida real, i no pas que siguin “l·listes de conceptes, fets i destreses que els estudiants dominen (i després, en general, passen a oblidar) per realitzar les proves de rendiment estandarditzades”. Així doncs, un currículum democràtic, en conclusió, és un que “considera de manera intel·ligent i reflexiva problemes i successos que sorgeixen en el curs de les nostres vides col·lectives i, comptant amb la participació de tots els implicats, imagina respostes a tals problemes.” El debat actual, no obstant, segons Apple i Beane, està a on establir límits entre la participació dels pares i alumnes en les decisions educatives per garantir, alhora, l'autonomia professional que mereixen els educadors, fora del control constant de la comunitat.

Coincidint amb Freire a criticar els paràmetres del sistema educatiu convencional, Apple i Beane continuen la reivindicació d'un nou mètode pedagògic tot enumerant una consecució de transformacions que convé que ocorrin en el model educatiu des de la lògica tradicional cap a la lògica democràtica, les quals són fàcilment resumibles en aquests 5 punts:

1. És convenient que l'escola passi de premiar la competició a buscar la col·laboració/cooperació: convé promoure que els joves s'ajudin entre ells com a forma de vida, no només per perseguir un alt rendiment acadèmic.
2. És necessari que l'escola passi de cultivar la individualitat i l'interès propi a cultivar el bé comú i la diversitat: convé deixar les discriminacions per raons de gènere, ètnia, lloc de procedència...
3. Convé que l'escola passi de difondre el “coneixement oficial” basat en el pensament dominant de posicions socials altes a donar veu al pensament de grups fora de la cultura dominant: persones de color, dones, joves..., i s'esforci perquè aquest pensament alternatiu passi a formar part del coneixement dominant.
4. Seria interessant que l'escola passés d'un procés metodològic d' “absorbir i acumular” a un procediment relacional dels conceptes amb la vida real.
5. Seria convenient que l'escola passés d'una transmissió del coneixement unidireccional a una involucració dels propis joves de participar de la construcció del currículum acadèmic i temàtic. Permetent-los participar amb preguntes i preocupacions, se'ls permetria, en conseqüència, tocar qüestions que revelen les contradiccions ètiques, polítiques i socials de la nostra societat. Per aquest motiu, el coneixement dominant, segons els autors, s'oposa tant a aquest tipus de pràctiques educatives: amb aquestes

pràctiques, els joves “passen de ser tractats com bestiar a pretendre que actuïn com humans responsables” (Apple i Beane, 2005, p.62).

Finalment, els autors conclouen la seva proposta amb una identificació dels principals obstacles a què s’han d’enfrontar tots aquells mestres, pares, alumnes i membres de la comunitat que decideixen emprendre camí cap aquesta nova educació més democràtica. Alguns dels principals impediments són els següents:

- La direcció de l’escola: en general, els centres convencionals tendeixen a tenir un model de direcció autocràtic que va en contra de la participació col·lectiva proposada per les escoles democràtiques.
- Els pares i professors: per haver sigut educats i escolaritzats amb hàbits autoritaris, és difícil que se’n sàpiguen desprendre per aprendre un camí pedagògic més plural i deliberatiu.
- Els estudiants: com a joves, els estudiants estan condicionats i exposats als estímuls d’una cultura de masses que els fa valorar més el consum individual que no pas el bé comú.
- El sistema socioeconòmic: el sistema vigent tendeix a desvaloritzar les escoles públiques i urbanes, tot considerant-les “destorbs públics” de poca qualitat educativa.
- Les empreses: que pressionen a grups d’interès perquè els propòsits de l’escola i l’educació segueixin obeint els principis de les necessitats del mercat.
- Els grups ultraconservadors, contraris a qualsevol programa de pedagogia innovadora.
- La intransigència burocràtica i les retallades financeres, que són un impediment instrumental perquè es desenvolupin amb fluïdesa noves escoles democràtiques.

Donada aquesta enumeració d’impediments, Apple i Beane consideren una heroïcitat involucrar-se en projectes d’escoles democràtiques o pedagogia innovadora com els descrits per ells o per Freire. Els implicats en aquesta nova educació ho estan, doncs, perquè prèviament han fet un procés d’elecció i decisió que té el seu origen a sentir-se frustrats per reproduir sense sentit les condicions del sistema tradicional. Els membres de les escoles democràtiques, per tant, s’impliquen en aquests nous projectes tot buscant un canvi cap a una lògica educativa que es correspongui amb uns principis ètics més humans.

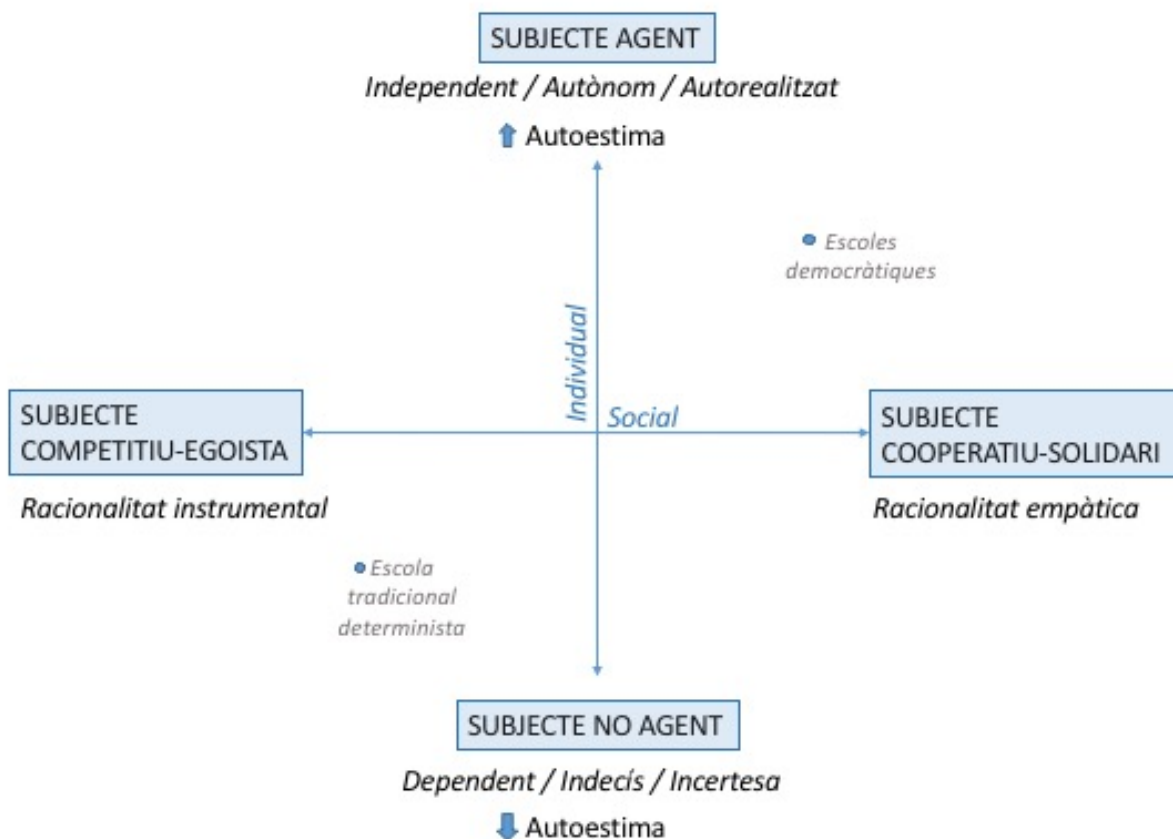
Per tal de concloure les aportacions de sociologia de l’educació crítica de Freire, Apple i Beane convé recalcar la intenció d’ambdós grups d’autors de superar les perspectives deterministes de l’educació promogudes per autors com Bourdieu o Baudelot i Establet. Freire recalcava que l’objectiu de l’educació havia de consistir a comprendre i viure la història amb esperit de mobilització i activisme davant les injustícies, tot mantenint un interès per aprendre

fonamentat en la intenció de canviar el món i transformar-lo, en comptes d'assumir-lo tal com és i reproduir-lo sense més, com comentaven els autors reproduccionistes. D'aquí, es desprèn la finalitat de l'educació de preparar els individus per superar els seus condicionaments o, en altres paraules, de formar individus autònoms, capaços de prendre decisions de manera responsable per convertir-se, en paraules de Bauman, en Homo Eligens que sàpiguen desenvolupar-se en el fluctuant i incert context de modernitat líquida on tot és volàtil i efímer. Al mateix temps, Apple i Beane subratllen, com un altre objectiu que ha de perseguir l'educació, la necessitat de formar ciutadans amb valors democràtics ja que, assenyalen, una democràcia només ho serà plenament si els ciutadans que la integren mantenen una arrelada cultura democràtica. Filant més prim, Freire esmenta la curiositat com a pilar bàsic sobre el qual sustentar la pedagogia, tot explicant que el paper el professor ha de consistir a fer passar l'alumne d'una manera més ingènua d'entendre la realitat a una altra de més crítica; aprendre a "pensar encertadament". Tot, comenta, des d'un entorn educatiu on hi regnin els valors d'alegria, humilitat, tolerància, esperança i justícia. Així mateix, Apple i Beane reivindiquen una educació democràtica on els alumnes participin activament, juntament amb els mestres, de la construcció del coneixement i on se substitueixin antics valors sòlids com la competitivitat, la individualitat, l'absorció i reproducció del coneixement i la transmissió unidireccional, per nous valors més adequats pel nou context modern com l'aprenentatge dialògic, els processos relacionals, la cooperació i el bé comú.

V. CLASSIFICACIÓ DE LES INSTITUCIONS EDUCATIVES SEGONS UNA DOBLE APROXIMACIÓ INDIVIDUAL-SOCIAL

Un cop havent fet recorregut per les diferents perspectives de sociologia de l'educació, analitzat les limitacions del model escolar tradicional i havent descobert les alternatives crítiques que proposen un canvi en la dinàmica educativa, aquest treball es proposa ara d'oferir un esquema que, basant-se en l'anàlisi anterior de la literatura científica, permeti situar qualsevol institució educativa d'acord amb un eix que mesuri l'empoderament individual i social dels estudiants.

GRÀFICA 1. CLASSIFICACIÓ DE LES INSTITUCIONS EDUCATIVES SEGONS UN DOBLE EIX INDIVIDUAL-SOCIAL



Font: Elaboració pròpia a través del programa Microsoft Power Point 2015

Segons es proposa, l'eix social mesura l'empoderament social o, en altres paraules, el grau amb què la institució educativa promou valors més propers a la cooperació i la solidaritat (Rifkin, 1996) en detriment de la competitivitat i l'egoisme. L'eix social busca contraposar dos models d'educació: un, que és el tradicional, basat en la racionalitat instrumental i l'altre, que

és el proposat en les pedagogies alternatives exposades en aquest treball, basat en una racionalitat més empàtica.

No obstant, en l'esquema plantejat, l'eix social no és l'únic que es té en compte per mesurar l'empoderament els individus. Pot haver-hi casos d'institucions educatives que treballen per projectes i d'acord als valors de cooperació i solidaritat però on els individus no desenvolupen l'autosuficiència i la determinació per prendre decisions amb criteri, fent introspecció sobre les motivacions i aspiracions d'un mateix i afrontant els reptes amb una sòlida autoestima. És per això que l'esquema proposa un segon eix que mesuri l'empoderament individual o, en altres paraules, el grau amb què el subjecte està agenciat.

Un estudiant agenciat serà aquell que sigui independent, autònom (Freire, 2003) i se senti autorealitzat, mentre que un estudiant no-agenciat es correspondrà amb una persona dependent, indecisa i sense una projecció clara de les seves aspiracions. La proposta apunta que en la mesura que un estudiant estigui més agenciat, gaudirà d'una major autoestima.

Segons aquesta classificació, s'aventura a col·locar els diferents models d'escola exposats en el treball en punts de l'eix elaborat. D'una banda se situa el model tradicional determinista exposat per Bourdieu i Baudelot i Establet a l'extrem competitiu i no agenciat de l'eix per ser escoles que, segons comenten els autors, reproduïxen el sistema econòmic basat en la racionalitat instrumental i formen els individus perquè resultin productes idèntics que reproduïxen els mateixos valors i pensaments sense criteri propi. D'altra banda, les escoles democràtiques d'Apple i Beane així com els mètodes pedagògics de Freire es col·locarien a l'extrem cooperatiu i solidari (per ser escoles que eduquen en una cultura democràtica) i també a l'extrem de subjectes agenciats, perquè fomenten el pensament crític i independent dels seus alumnes.

VI. CONCLUSIONS

L'adveniment d'una nova societat moderna caracteritzada pel trencament d'estructures, l'automatització, les relacions en xarxa i l'efimeritat i relativitat de les normes és imminent. Per fer front a aquesta realitat, la societat es va sotmetent a un doble procés d'individuació, per una banda, on els individus han de responsabilitzar-se del Disseny de les seves pròpies vides i biografies sense referents socials sòlids, i, d'altra banda, un procés d'emergència d'un sentiment de pertinença a la comunitat social i natural, basat en el respecte, la tolerància i la solidaritat amb el conjunt de la humanitat i amb la resta de la biosfera.

Arribats a aquest punt, i per afrontar el que Bauman anomena la Crisi Moral Postmoderna on no hi ha una "manera correcta" de ser, fer o actuar, autors com Beck i Rifkin arriben a la conclusió que convé emprendre un canvi en l'educació, basat en la reflexivitat, per preparar els individus pels esmentats reptes de la nova modernitat. Des dels objectius generals d'aquest treball, es planteja fer una revisió teòrica de la vessant reproduccionista i la vessant crítica de la sociologia de l'educació a fi de trobar aquelles aproximacions que donin millor resposta als reptes que presenta el nou context modern. Així mateix, aquest treball es marca també com a objectiu proposar una doble aproximació educativa per afrontar la nova modernitat que consideri l'empoderament individual de la persona (autoestima, autonomia) alhora que l'empoderament social (cooperació, democràcia).

Autors reproduccionistes com Bourdieu i Baudelot i Establet fan primerament una crítica al sistema educatiu tradicional tot afirmant que serveix en essència per reproduir i mantenir l'ordre social establert. Critiquen que l'escola tracti d'imposar una cultura com a neutral quan en realitat es correspon amb la cultura de la classe burgesa. També assenyalen que els professors, a través de l'espai distanciat, el llenguatge formal abstracte i els exàmens com a mecanisme de filtre, no fan sinó perpetuar una relació paternalista amb els alumnes que, com a resultat, fa que els estudiants reproduïxin el mateix pensament de la cultura dominant sense necessitat de coacció física. Així mateix, denuncien que l'escola no és sinó l'eina reproductora del sistema econòmic, fins al punt que Baudelot i Establet identifiquen dues corrents d'escolarització que es corresponen amb la línia de treballs intel·lectuals burgesos o la línia de treballs més mecànics de classes populars, bifurcació que, pels autors, té el seu origen en l'escola primària amb la imposició d'un ideal de nen "bo" que s'identifica amb el comportament mig de la classe burgesa. Per aquests motius, Bourdieu i Baudelot i Establet mantenen una concepció determinista de la societat tot indicant que, per ells, l'èxit o fracàs dels individus ve donat per l'origen social del qual provenen.

A fi de superar aquesta percepció determinista de la societat i tot donant resposta a les inquietuds educatives plantejades per autors com Beck, Rifkin o Bauman, autors de la sociologia de l'educació crítica com Freire i Apple i Beane arranquen tot reivindicant una lectura de la història viscuda des de l'activisme davant les injustícies i la defensa d'una intenció de canviar el món i transformar-lo. D'aquí es desprèn la finalitat que els autors proposen que ha de tenir l'educació, que coincideix amb la doble aproximació proposada per aquest treball, de formar, d'una banda, individus autònoms, capaços de superar els seus condicionaments i de prendre decisions de manera responsable (Homo Eligens) i, de l'altra, la intenció final de formar ciutadans amb valors democràtics. En aquesta sociologia crítica, el rol del professor és el d'orientar l'alumne perquè aprengui a "pensar encertadament" (Freire, 2003) des d'un procés d'aprenentatge dialògic on els estudiants participen amb els mestres i altres agents socials (família, organitzacions) en la construcció de coneixement, tot convertint l'escola en un "centre social" que genera un entorn de convivència des de l'alegria, la humilitat, la tolerància, l'esperança i la justícia.

Aquest projecte, per tant, vol plantejar fins a quin punt el sistema educatiu obligatori és un entorn on tots els individus de la societat tenen l'oportunitat de 1) desenvolupar les necessàries capacitats intel·lectuals per convertir-se en individus empoderats, reflexius i resilents, capaços d'afrontar decisions vitals amb autoconeixement, seguretat, projecció i entusiasme; i 2) aprendre a treballar, conviure, cooperar i prendre decisions en entorns plurals on l'objectiu no ha de ser competir per superar l'altre, sinó trobar punts en comú i acords mutus per una coexistència pacífica —és a dir, desenvolupar un sentit de cultura política democràtica—. Per aquest motiu, aquest treball culmina amb l'elaboració d'un esquema que busca servir per classificar les institucions educatives d'acord a aquesta doble aproximació que es desprèn de la literatura revisada i es basa en el següent: d'una banda, pretén mesurar l'empoderament individual dels estudiants segons si se'ls educa per convertir-los en subjectes agenciats, autònoms, independents i amb una sòlida autoestima per afrontar els reptes amb determinació i, d'altra banda, mesura l'empoderament social associat a formar subjectes cooperatius i solidaris amb una empatia desenvolupada. En altres paraules, una educació que prepari per superar els reptes de la nova modernitat es proposa que apunti cap a l'objectiu final d'educar individus que desenvolupin un ben dirigit pensament crític (siguin decidits i conseqüents) així com que desenvolupin una arrelada cultura democràtica (respectin la resta del seu entorn social i natural).

BIBLIOGRAFIA

Appadurai, A. (2013). *The future as a cultural fact: essays on the global condition*. Verso Books.

Apple, M. W. i Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Baudelot, Ch. i Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z. (2006). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: AtmArcàdia.

Bauman, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Beck, U., Giddens, A. i Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.

Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Bourdieu, P. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Eumo Editorial.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. i Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Freire, P. (2003) *Pedagogia de l'autonomia*. Barcelona: Crec i Denes Editorial.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Espasa libros.

Tönnies, F. (ed. Jose Harris). (2001). *Community and Civil Society*. Cambridge University Press.