



O desafío da escola pública hoxe e a construción da sociedade inclusiva

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-51

Philippe Meirieu

Université Lumière, Lyon-2 (Francia)

philippe.meirieu@orange.fr

'ESCOLA ÚNICA' OU 'ESCOLAS NOVAS'?[1]

No debate público dúas visións do militantismo pedagóxico se opoñen aínda hoxe. Dunha beira, os militantes pola «escola única» e os seus herdeiros, decididos a faceren progresar a escola pública cara a unha maior fraternidade social e de xustiza

[1] Este texto foi publicado previamente por Philippe Meirieu (2018): son os capítulos 8 e 9, «École unique ou écoles nouvelles» e «Du consumérisme scolaire aus écoles alternatives» de *La Riposte: écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: pour en finir avec les miroirs des alouettes*. Paris: Autrement, pp. 102-107 e 108-118. Foi traducido por ACR. A RGE agradece ao profesor Meirieu esta posibilidade de edición en galego.

escolar, atentos ao desenvolvemento dos «métodos activos», pero facéndoo de modo progresivo e homoxéneo. Da outra beira, os militantes das «escolas novas», determinados a promoveren a creación de centros alternativos, por iniciativa de familias convencidas e co apoio de mecenas con fortuna que reivindicaban a contratación e a tutela do equipo educativo, privilexiando a homoxeneidade ideolóxica sobre a diversidade social, en nome do benestar e do bo desenvolvemento infantil. Dunha beira, os partidarios dunha «escola única» sempre baixo sospeita de querer unha 'escola única' ou cando menos

unha escola unificada onde os nenos son formatados e seleccionados segundo un modelo estandarizado, a pesar das súas negacións e dos seus esforzos por tomar en consideración a personalidade de cada neno ou nena. Da outra beira, os partidarios das «escolas novas» baixo sospeita de privilexiar o 'entre eles' mesmos, de limitar o ideal da cooperación a algúns elixidos e de facer explotar o modelo republicano da «escola como crisol social» nunha multitude de coutos cerrados ou de que o 'interese do neno' sirva de coartada aos 'intereses de clase'.

O dilema non tardou en se facer presente no movemento da Nova Educación. E pronto se convertería en división. No Congreso da Liga Internacional da Nova Educación celebrado en Locarno (Suíza) en 1927, o representante de Portugal, Álvaro Viana de Lemos, que visitara numerosas escolas novas en compañía do seu amigo, de quen estaba tan próximo, Adolphe-Ferrière, reconece o seu carácter 'idílico', mais, vendo os prezos das mensualidades pagadas polos pais dos alumnos, crítica a súa natureza profundamente selectiva e pregúntase se a «Educación nova» non debera, mais que permitirlle aos ricos beneficiarse de novos privilexios, favorecer ante todo a renovación da escola pública para facela máis democrática e autenticamente emancipadora[2]. Que hai de bo, en efecto, en instalar, aquí ou aló, grazas a algúns benfeitores afortunados e ás contribucións de 'grandes familias', algúns enclaves protexidos onde os nenos de bo berce poderán beneficiarse dunha educación máis próxima da natureza, unha educación activa e benevolente, democrática, liberadora... se

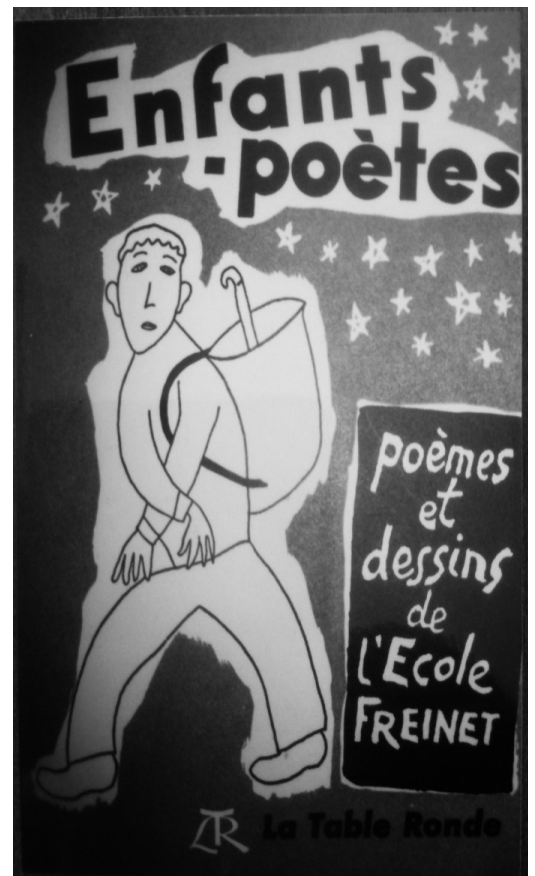
[2] "Relatório da viagem de estudo ao estrangeiro feita pelo professor Álvaro Viana de Lemos, em agosto de 1927" (arquivos privados examinados por António Nóvoa).

o conxunto dos nenos do pobo permanece asignado a unha 'escola sentada', suxeita á reprodución de comportamentos mecánicos, privada da descuberta da autonomía e da cooperación?

A cuestión preocupará aos participantes nos cursos dos diferentes encontros internacionais da Nova Educación, sobre todo, cando neles participen de maneira significativa distintos representantes de América latina e de África, para os que o modelo suízo, belga ou francés de «escola nova» no campo, dotada dos últimos equipamentos artísticos e deportivos, con condicións materiais excepcionais, non é viable. A imposibilidade técnica conxúgase coa obxeción política e, sen poñer en cuestión os principios pedagóxicos da «Nova educación», comprometen gravemente a súa credibilidade e desenvolvemento.

Logo, o Congreso de Niza en 1932 será dominado pola figura de María Montessori, entón tan prestixiosa a pesar da súa proximidade aínda recente con Mussolini. Élise Freinet fará unha descrición cruel, opoñendo un espectáculo de 'monos sabios' á «educación natural e popular» que ela promovía co seu marido Célestin Freinet:

O Congreso de Niza foi por completo dominado pola figura de María Montessori. Un tren especial levou o seu material; fóranlle reservadas numerosas salas no gran Pazo do Mediterráneo. Nenos idealmente sabios e guapos, pero como se fosen doutro tempo, movíanse no medio do material de luxo que chamaba por eles. Nós mirabamos para eles, cunha especie de asombro, como manexaban en silencio, con destreza, as superficies e os cubos, e todos eses obxectos inmóbiles que conducen en ocasións ao talento infantil capaz de resolver a raíz cadrada ou cúbica nunha atmosfera de monos sabios... Entre tanto, pensabamos nos nosos pequenos nenos desgrefeados e descoitados tan espontáneos nos seus xestos e nos seus degoiros, e o recordo das nosas clases cheas de murmurio impoñíanos impedíndonos comprender, quizais, o que se escondía de verdade



nos xogos dos pequenos prestidixitadores montessorianos".[3]

É certo que Élise Freinet escribe tendo presentes as súas conviccións políticas e relixiosas. Célestin Freinet, o seu marido, despois de ter saudado á Montessori nos anos vinte como unha 'gran figura' que reconciliaba o ensino e a liberdade a través da súa atención ao desenvolvemento infantil e coa súa preocupación pola riqueza do material e do contorno pedagóxico, aínda que manifestou as súas reservas sobre o carácter artificial, conxelado e separado da vida e do 'traballo verdadeiro' dos materiais didácticos de Montessori, non dubidou en 1930 en considerar a educadora italiana ligada ao fascismo e á Igrexa. Alén das circunstancias históricas particulares, atopamos aquí a oposición entre

[3] Freinet, E., *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona, Laia.

unha 'escola ideal' –un mundo á parte– e 'unha escola do pobo', pública, que reúne os nenos de todas as orixes, para permitirlles descubrir conxuntamente o mundo e acceder aos saberes que emancipan mediante a práctica do tenteo experimental con 'verdadeiras actividades'.

Mais, a historia da pedagogía ten, por veces, estrañas voltas: antes mesmo do Congreso de Niza, viuse obrigado Freinet a facerlle fronte a unha violenta campaña que o denigraba en Saint-Paul de Vence, onde ensinaba, ata chegar a ver nel un poderoso axitador político, decidido a facer dos seus fillos bolcheviques fanatizados; cunha campaña de maledicencia de alcance nacional. A Freinet obrigábo a Administración a cambiar de localidade, o que refugou denantes de 'xubilarse'. De camiño decidiu crear unha escola independente deste poder político conservador, a varios quilómetros de Vence... pois, unha escola privada. Pero Freinet acolleu nela nenos orfos, de saúde fraca, fillos de obreiros ou de campesiños da localidade, coa compañía dalgúns nenos fillos de familias algo acomodadas. A escola, que abriu en 1935, sufriu numerosas persecu-

cións administrativas ata ser autorizada en 1936 polo novo ministro de educación do goberno da Fronte Popular, Jean Zay.

Esta escola hoxe forma parte da rede de escolas públicas (a Educación Nacional), mais a súa creación foi un gran acontecemento simbólico, a vitoria resignada da «escola ideal» sobre a «Escola única»: expulsada da «escola para todos», a pedagogía atopou refuxio, aínda que por un tempo curto, nunha escola privada que non escolarizaba, de facto, máis que algúns elixidos.

ENTRE O DEBILITAMENTO ESCOLAR E AS ESCOLAS ALTERNATIVAS

Logo de C. Freinet a situación evolucionou considerablemente, pasando por diversas circunstancias de afirmación do público, pero tamén de estabilización institucional das escolas privadas e de políticas de competencia ou concorreniais entre os mesmos centros de ensino público, con presenza de guetos escolares, dando lugar a un «debilitamento escolar» identificado por René Ballion, desde 1982[4]. Esta orientación

[4] *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock, 1982.

ten hoxe unha amplitude sen igual e as estratexias das familias para atopar o máis pronto posible 'a boa escola' para os seus fillos non cesa de diversificarse, ata o punto que o mapa escolar non é máis que unha limitación desde que se dispón de medios de información ou financeiros suficientes. Nada hai de estraño nisto: a ausencia de todo verdadeiro proxecto educativo da Nación e o triunfo do paradigma da 'eficacia' –é dicir, do éxito nos tests nacionais e internacionais estandarizados– alentan masivamente os pais a comportarse como clientes, que comparan os rendementos das escolas, esixen a publicación de resultados e poñen os centros en competencia.

Ademais, desde hai varios anos e a pesar dalgunhas reportaxes e dalgúns textos sobre as iniciativas pedagóxicas emprendidas no ensino público, asistimos a un forte crecemento mediático das escolas privadas non concertadas, que pretenden aumentar regulamente o alumnado que escolarizan. Nunha enquisa aparecida en xaneiro de 2018 en *Libération* intitulada «Les parents déchirés par



l'école» («Os pais desalentados polas escolas»), P. Savidan explica que «porque non se toma en serio o problema da diversidade na escola, o Estado obriga os pais a escoller entre o seu fillo e a solidariedade». E atribúe o comportamento das familias ao que denomina a *akrasia*: «en filosofía, desde a Antigüidade, é unha debilidade da vontade». Actuar de modo contrario ao que se sabe que sería o mellor. Non é realmente inmoral, non é realmente irracional, é o resultado dun requirimento contradictorio. Sería doado dicir que os pais son hipócritas. A cuestión que importa é: por que?

Desde o meu punto de vista, este fenómeno explícase en gran medida polo feito de que vivimos hoxe un efecto tesoura. Dunha parte, asistimos a unha crise de confianza dos cidadáns sen precedente, con respecto ás grandes institucións, como a xustiza, a medicina ou a escola. Unha crise moi relacionada co crecemento do individualismo social: cadaquén non quere ser só respectado como unha persoa, senón tamén como unha excepción que xustifica un tratamento particular, cando isto non é mesmo unha transgresión das regras comúns. Así, moitos pais non desexan só escoller o centro e os ensinantes do seu fillo, senón que queren tamén saber o que ocorre na clase, influír sobre a pedagogía en función das súas conviccións, defender os seus fillos do que supoñen unha inxustiza, obter para eles privilexios ou oportunidades que xustifican unha situación sempre excepcional e descoñecida...

Doutra parte, constatamos a resistencia da institución escolar ás innovacións pedagóxicas e a persistencia dunha «forma escolar» onde segue a ser difícil —ou cando menos excepcional— mobilizar o alumnado en proxectos colectivos, alentar a axuda mutua colectiva entre eles, ofrecer unha educación artística de alto

nivel para todos, manter a unión coa natureza etc. É certo que a Educación nacional anima, aquí ou aló, diversas «innovacións pedagóxicas» e hai que saudar a coraxe de diversos membros da inspección que apoian aos ensinantes na súa busca de proposicións pedagóxicas novas, mais isto é relativamente excepcional e moi a miúdo circunscrito á posta en marcha de instrucións oficiais no cadro de políticas educativas que, de modo evidente, son postas en causa en cada cambio ministerial. É, por exemplo, o caso do *collège* Clithène, de Bordeos: eloxiado oficialmente polo seu traballo notable no que asocia diversidade social, cooperación, pedagogía de proxecto e esixencia intelectual, é, con todo, regularmente posta en causa a súa orientación por parte dunha Administración a miúdo puntillosa e malintencionada.

Certo que hai numerosos centros que se esforzan por facer vivir no día a día os valores da República, equipos que realizan un traballo notable con proxectos de alto nivel cultural, ensinantes, en ocasións en solitario, que se obstinan en poñer en marcha dispositivos pedagóxicos para mobilizar o alumnado cara aos saberes. Aínda así, debemos constatar que a escola pública no seu conxunto non logra convencer os pais acerca do seu carácter profundamente emancipador; cústalle facer entender o valor da diversidade social e desenvolver a cooperación entre iguais; cústalle poñer en marcha un acompañamento personalizado, apenas sabe implicar o alumnado en compromisos colectivos cidadáns etc. E, sobre todo, a escola pública continúa a manter inflexible a «forma escolar» da clase homoxénea de alumnos da mesma idade e do mesmo nivel que se coída que progresan simultánea e independentemente uns dos outros. Con menosprezo dos traballos que demostran o

seu carácter benéfico, persegue as clases únicas da escola rural e preme para que as agrupacións pedagóxicas entre os pequenos concellos permitan constituír clases máis homoxéneas [5]. Resístese a todas as demandas de clases multiniveis no ensino primario e a todas as formas de agrupamento entre alumnos de idades diferentes no ensino secundario: deixa este privilexio ás escolas alternativas, que teñen así a fermosa posibilidade de reivindicarse como os únicos lugares de aprendizaxe capaces de formar os nenos na axuda mutua, na solidariedade e na fraternidade.

Deste xeito, as escolas alternativas aparecen nos medios de comunicación como encarnando o progreso pedagóxico: realzadas por toda a literatura sobre o desenvolvemento persoal e afagadas por xornalistas que, mesmo criticando o 'pedagogismo', exaltan o hedonismo e animan a facer todo o preciso para 'encontrarse ben na pel de cada un', de modo que cada vez hai máis franceses que viven a escola pública como unha camiña de forza insoportable para os seus nenos. Aínda poucos dan o paso —por razóns económicas—, pero moitos aspiran a ter a 'súa escola', como se ten a familia propia, o club de deporte particular e a súa igrexa.

Finalmente, poderíase vir dar á emerxencia dunha dupla rede, que sobredeterminaría a división «escola pública/escola privada», facendo coexistir nos dous sistemas 'escolas tradicionais' e 'escolas novas'. Unha petición asinada por numerosos militantes pedagóxicos [6], por

[5] Desde 1990, un informe oficial de Françoise Ouvrard (*Les petits établissements scolaires*, Ministère de l'Éducation Nationale) sinala que o alumnado das clases únicas rurais non ofrece signos de estar desfavorecido na súa chegada aos *collèges*, tanto no plano escolar como no da autonomía.

[6] Cf. <http://appelecolesdifferentes.blogspot.fr> (asinada por 16000 persoas).

outra parte, propuxo en 2014 que esta posibilidade fose ofrecida ás familias oficialmente:

“Nós, profesores da educación oficial e de escolas experimentais ou asociativas, pais e nais, antigos alumnos, educadores, cidadáns interesados nas cuestións da educación, constatamos que unha parte crecente da poboación aspira a un modelo distinto de educación dos seus fillos, mentres que outra parte prefire conservar un modelo máis clásico.

Pedímoslle entón á Educación nacional que tome as medidas necesarias para que cada familia e cada ensinante poidan, na escola pública e naquelas concertadas, elixir entre unha educación clásica e un ensino inspirado

nas reflexións dos grandes educadores/as, como Freinet, Montessori, Decroly, Steiner-Waldorf, Dewey, Holt, Kergomard, Korczak...

En efecto, numerosas experiencias validaron desde hai moito estas ‘novas’ achegas, que por tanto xa non son experimentais e que deben ser oficialmente integradas hoxe no noso sistema educativo; numerosas familias así o demandan e numerosos nenos –cuxas dificultades son reveladoras do sistema tradicional ao que deben adaptarse por completo– teñen necesidade destas achegas máis flexíbeis e máis respectuosas da súa curiosidade, dos seus ritmos e das súas personalidades [...] Pero actualmente, só os pais socio-culturalmente privilexiados poden facer esta elección en escolas

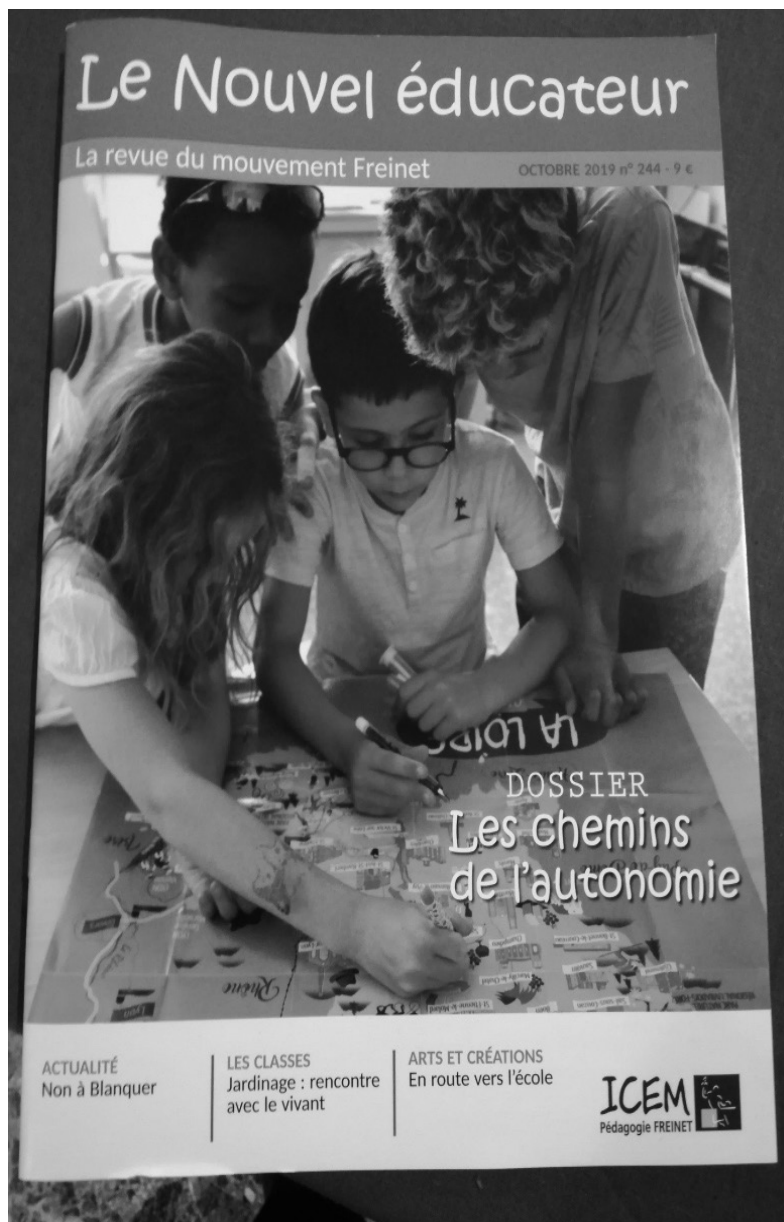
alternativas privadas cando elas existen, comprometéndose diversos ensinantes nestas prácticas non clásicas sen ser recoñecidos nin sostidos pola Administración.

Demandamos pois que esta elección sexa feita posible e gratuíta para todas as familias e en todo o territorio, e que haxa centros (ou partes de centros escolares) que sexan oficialmente dedicados a esta orientación diferente, e que os seus ensinantes poidan poñer en práctica estas prácticas serenamente e nun conxunto coherente [...].

No noso sistema educativo francés que vacila actualmente entre estas dúas concepcións da educación, a nosa chamada a asumir a diversidade de oferta educativa non é entón máis que a voz da razón”.

‘A voz da razón’? Podería ser realmente!!! Pero sería a elección da «escola ideal» contra a elección da «escola única», sen dúbida, con innumerables consecuencias preocupantes. Imaxinemos, en efecto, que tal fórmula é instituída: significaría a explosión da escola en tanto que institución, ao que asistiríamos, a unha verdadeira ‘guerra de relixión’ permanente entre os tradicionalistas e os innovadores, á multiplicación, no seo destes últimos, de correntes e de faccións disidentes, e á proliferación de «escolas confesionais» de todas as obediencias que non tardarían en entrar en competencia entre elas. Certamente, compréndese o que poden seducir estas fórmulas aos herdeiros de Demolins [7], cansados de ter que baterse por seren recoñecidos como os primeiros, fatigados de ‘remar contra corrente’ no illamento, desesperados por ver as súas prácticas pedagóxicas reservadas só a aqueles con recursos económicos.

Pero, podémonos inquietar lexitimamente vendo –paradoxo último– os partidarios dos «métodos novos» recoñecer de facto, mediante a súa proposición de dobre rede, o ben fundados métodos tradicionais que



[7] Escola nova liberal, de pago e familiarista.

non cesaron de combater... E, con seguridade, o beneficio dos «métodos novos» quedaría reservado aos nenos cuxas familias o elixisen.

Como moitos pedagogos, eu mesmo puiden ser seducido un tempo por esta fórmula e apoiar as «escolas alternativas» en tanto que elas puidesen garantir un mínimo de diversidade social e ideolóxica, activar unha efectiva pedagogía da cooperación, sendo culturalmente esixentes e claras sobre a función esencial das 'boas limitacións'. Pero, eu creo actualmente que o perigo dunha dupla ou tripla rede de educación, coa explosión final de toda forma de crisol republicano, representa un gran

perigo para o futuro da sociedade francesa. É por isto polo que creo que é infinitamente preferible comprometerse noutra dirección: a integración por parte da escola pública do conxunto das adquisicións pedagóxicas, sen a hexemonía de ningunha capela, con ensinantes capaces de construír proxectos escolares e de centro, dos que poidan 'dar conta' ás familias a través dun diálogo sereno.

«Dar conta» e non «render contas»: a diferenza é esencial. Nun sistema liberal no que as familias constitúen e controlan as escolas segundo as súas afinidades sociolóxicas e ideolóxicas, elas pódennlle pedir aos ensinantes que lles 'rendan contas', que

lles garantan o 'retorno do seu investimento'. Nunha escola pública cuxo proxecto é centrado pola Nación que fixa un rumbo e que define finalidades precisas que se imponen a todos os centros, os ensinantes deben en cambio 'dar conta' do modo como encarnan este proxecto no día a día e emprenderen, coas familias, unha interlocución construtiva sobre a pertinencia da súa acción.■

PUBLICIDADE



Grupo de Referencia Competitiva no Sistema Universitario Galego
Facultade de Ciencias da Educación-Campus Vida
hesepa@usc.es, <http://www.usc.es/sepa>, facebook @SEPA-interea

Liñas de Investigación

No diálogo Universidade-Sociedade

Pedagogía Social, Educación para a Cidadanía e Dereitos Humanos
Educación Ambiental, Cultura da Sustentabilidade e alfabetización climática
Políticas socioeducativas e culturais nas Administracións públicas
Educación, Xénero e Equidade Social
Tempos educativos e sociais, pedagogía do lecer



Rede de Investigación
en Educación e Formación
para a **Cidadanía** e a
Sociedade do Coñecemento



UNIÓN EUROPEA
"Una manera de hacer Europa"