

Conceptualización de la educación

Isabel Vilafranca Manguán

PID_00152436



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índice

Introducción	5
Objetivos	6
1. El desarrollo de la educación. De la <i>paideia</i> griega a la educación por competencias	7
1.1. <i>La paideia</i> griega	7
1.2. La era cristiana: de la <i>paideia</i> cristiana a la escolástica	9
1.3. El humanismo renacentista	10
1.4. La era moderna y contemporánea	11
2. Conceptualización de la educación	16
3. Ámbitos de la educación	18
3.1. La educación formal	18
3.2. La educación no formal	19
3.3. La educación informal	20
3.4. Tabla comparativa	21
4. Educación, valores y ciudadanía	22
4.1. Educación moral	22
4.1.1. Teorías cognitivoevolutivas del desarrollo moral	23
4.1.2. Modelos de educación moral	24
4.2. Educación para la ciudadanía	25
4.2.1. Cosmopolitismo	26
4.2.2. El comunitarismo	27
4.2.3. Entre la ciudadanía universal y la identidad local: dimensiones de la ciudadanía europea	27
5. Retos de la educación actual	30
5.1. Educación permanente	30
5.2. Educación, desarrollo y cooperación	31
5.3. Educación multicultural, atención a la diversidad y exclusión social	33
5.4. Educación y participación social	34
5.5. Educación y desarrollo sostenible	35
Resumen	37
Glosario	39

Bibliografía.....	40
--------------------------	-----------

Introducción

A lo largo de la historia, la civilización se ha preocupado por la configuración de un proceso educativo que vele por la formación de las nuevas generaciones. La educación se ha concebido de muchas maneras en función de los diferentes tipos de sociedad y de los intereses culturales y políticos de cada momento. Desde las primeras formas de civilización, en la Grecia arcaica, hasta hoy, se puede observar una evolución del concepto de educación, de las metodologías didácticas y de las preocupaciones pedagógicas. La educación ha sufrido cambios condicionados principalmente por las necesidades sociales, políticas y culturales, entre otras. Este módulo constituye una reflexión teórica sobre el concepto de educación, sobre su evolución y sus retos contemporáneos.

Después de presentar brevemente el desarrollo de la educación, se proponen una serie de definiciones sobre el concepto. Se trata de analizar críticamente las aportaciones de los distintos autores. El fenómeno educativo es complejo y resulta difícil de sistematizar. Con el fin de establecer unos criterios de demarcación, la teoría de la **educación ha definido tres ámbitos de la educación: el formal, el no formal y el informal**, que no se excluyen entre sí, sino que resultan complementarios.

Además de un fenómeno complejo, la educación es un proceso integral. Así, la acción pedagógica resultaría incompleta si no tuviera un proyecto educativo moral, pues la persona es un ser moral, que se desarrolla entre naturaleza y espíritu y orienta sus acciones en función de unos valores. Como ser social, también habita en una determinada comunidad política. Este motivo lleva a la pedagogía, como ciencia de la educación, a definir la educación moral y la educación para la ciudadanía como uno de los horizontes de su praxis.

La realidad social, la globalización y los efectos del poscapitalismo y del neoliberalismo sobre el medio ambiente, plantean una serie de nuevos retos a la educación actual. La segregación social derivada de la economía neoliberal, la despolitización de los jóvenes y la desigualdad mundial, obligan a abrir nuevas sendas pedagógicas y nuevos paradigmas de acción educativa que den respuesta a sus consecuencias.

¿Responderemos, a grandes rasgos, las preguntas de qué es educar? ¿En qué consiste? ¿En qué ha consistido? ¿Qué papel juega la educación en la sociedad actual? ¿Qué retos tiene en mente?

Objetivos

Los objetivos que alcanzaréis con los materiales que componen este módulo son los siguientes:

1. Conocer la evolución histórica del concepto "educación".
2. Distinguir los ámbitos de la educación.
3. Comprender la complejidad de la realidad educativa, situando el papel de la educación en la educación contemporánea.
4. Definir la educación moral y conocer algunas aportaciones cognitivoevolutivas a su desarrollo.
5. Comparar las propuestas de educación para la ciudadanía.
6. Analizar críticamente la noción de crecimiento económico contraponiéndola con la de desarrollo.
7. Comparar el enfoque productivista al de la educación para el desarrollo.
8. Conocer el concepto de desarrollo sostenible.
9. Conocer la finalidad de la educación ambiental.

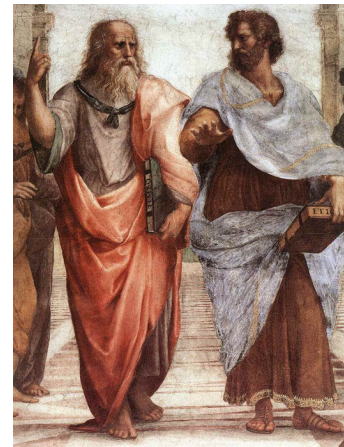
1. El desarrollo de la educación. De la *paideia* griega a la educación por competencias

1.1. La *paideia* griega

Desde un principio, se advierte en la cultura griega un interés por el desarrollo de un proceso educativo. Esparta –Lacedemonia– es la primera cultura en materializar una formación de carácter profundo. La continua lucha fronteriza que mantenían las polis griegas, y la pugna por la hegemonía cultural y militar, obligó a los lacedemonios a desarrollar un proceso formativo de carácter castrense. Dado el espíritu marcial de esta cultura, el esfuerzo se consagró al fortalecimiento del ejército y a situar al ciudadano al servicio de éste. En consecuencia, la educación se centraba en la formación del carácter y configuraba un ideal educativo que recibió el nombre de *areté* (traducido hoy como *virtud* o excelencia). Este ideal se plasmaba en el ideal de guerrero patriota, que poseía las cuatro virtudes cardinales: obediencia, prudencia, templanza y fortaleza. La educación se basó en la formación del ciudadano obediente, heroico y prudente, al servicio de la ciudad estado y con el honor vinculado al ejército.

En la época clásica, Atenas se convirtió en la ciudad estado por excelencia, en el centro cultural de la civilización ática. En este periodo, el **proceso de formación** se denomina *paideia*. La actividad comercial naciente de esta polis permitió que los ciudadanos empezaran a disfrutar de tiempo libre y se desarrollara un interés por la cultura y la educación. Platón (427/428-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.), los dos filósofos de referencia en este tiempo, se preocuparon de este proceso formativo. La ciudad era la institución por antonomasia y, como tal, confería la identidad al individuo. Así, la formación del carácter, *ethos*, fue también el centro de atención de la tarea educativa.

Para **Platón**, el ideal de formación es el filósofo regente o filósofo rey. En la obra *La república*, propuso un proceso educativo que condujera a este ideal y lo ilustró con el relato del **mito de la caverna**: donde un grupo de personas se encuentran encadenadas en su interior y simplemente ven las sombras que proyecta el fuego sobre el fondo de la caverna (mundo de las apariencias). Cuando uno de los esclavos encadenados consigue liberarse, al salir fuera, observa el mundo real y auténtico (mundo de las ideas). Un mundo ordenado y presidido por el Sol, del cual todo participa. El proceso formativo de este esclavo liberado es ascético, un movimiento de ascensión hacia el *aletheia* (verdad en el sentido de desvelar, desocultar) y de renuncia de los bienes materiales. La alegoría de la caverna es una **metáfora de la *paideia***, que implica la búsqueda de la verdad con independencia de cualquier objeto sensible, la justicia que preside el mundo de las ideas.



Platón (427/428-347 a. C.) y su discípulo Aristóteles (384-322 a. C.). Detalle de la Escuela de Atenas de Rafael (1511). Museo del Vaticano.

Platón divide la sociedad en tres clases: los artesanos, los soldados y los guardianes. En cada una de ellas, domina una parte del alma: en los artesanos las ganas, en los soldados la fortaleza física y en los guardianes el raciocinio. De este modo, un estado justo es aquél en el que cada estamento hace la función que le corresponde. Un estado ordenado no necesita de la proliferación de leyes, ya que cada clase social cumple su función sin invadir la de las otras. Por analogía, un hombre justo, microcosmos del estado justo, es aquél en el que la parte racional controla a las demás. Por lo tanto, la *paideia* es el proceso por el cual se forma el hombre justo, el hombre que debe dirigir la polis. La forma máxima de conocimiento para el hombre es la filosofía, el acceso al mundo de las ideas como el verdadero y justo.

Por su parte, **Aristóteles**, atendiendo a la naturaleza del hombre, concibe una **pedagogía teleológica**, destinada a una finalidad y determinada por ésta. En *Ética a Nicómaco*, se pregunta qué es específico de la especie humana. La respuesta es que la función del hombre es la actividad según razón o no desprovista de razón. Como Platón la habría esbozado, concibe el alma humana como tripartita. La parte vegetativa es la que comparte con plantas y animales y designa las funciones fisiológicas básicas. La parte apetitiva, que también tienen los animales, impulsa el movimiento para la satisfacción de las ganas. Finalmente, la parte intelectual es la racional, específica del hombre. Del control del intelecto sobre el hambre, surgen las virtudes éticas, que son virtudes del comportamiento y designan un término medio entre dos extremos, que son vicios. Del desarrollo del intelecto, surgen las virtudes dianoéticas, virtudes del conocimiento que permiten que el alma llegue a la verdad, asimismo, permiten la felicidad perfecta (*eudaimonia*).

Dada esta naturaleza particular del hombre, en relación con otras especies, la finalidad educativa es el desarrollo de las virtudes del conocimiento. Ésta es la teleología pedagógica, la configuración de una educación que lleve al desarrollo de las virtudes éticas y dianoéticas, que es un plan de acuerdo con la naturaleza humana y de cómo puede llegar a ser.

La última etapa de la hegemonía de la civilización griega estuvo marcada por la expansión hacia Oriente y Occidente, por las conquistas de Alejandro el Grande (356-323 a. C). La ampliación de las fronteras griegas conllevó la pérdida de referentes inmediatos. En este panorama politicosocial, la filosofía dejó de centrarse en la especulación metafísica y se orientó a cómo afrontar los problemas cotidianos. De este modo, la filosofía se centró en la ética. La educación, dada esta característica, apuntaba al **cosmopolitismo** o **ciudadanía mundial**. Fueron los estoicos los que desarrollaron el concepto de *kosmopolitís*. Para estos autores, el hombre disfruta de una doble pertenencia: la cultura en la que nace y habita; y la comunidad de todos los seres humanos, que es verdaderamente grande y común.

1.2. La era cristiana: de la *paideia* cristiana a la escolástica

La aparición de las primeras congregaciones cristianas, y la ulterior expansión de su religión, representó una profunda transformación de la finalidad educativa. La **imitación de Cristo** configuraba el objeto de la educación. Para los autores de la patrística, primeros filósofos cristianos, el ideal educativo era la salvación del alma por medio de la imitación de Cristo, puente entre el Ser (Dios) y el devenir (humanidad). La materialización pedagógica de este ideal se centró en la simplicidad del estilo de vida y optó por la frugalidad material y la bondad en todos los actos humanos con la renuncia a la opulencia y al egoísmo. Para estos autores, el ideal de vida se situaba en la etapa posterrenal del alma humana.

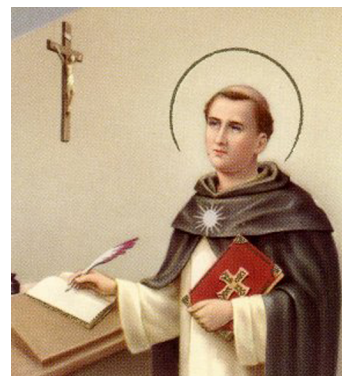
En la Edad Media, la convivencia entre la filosofía y la religión se hizo controvertida. En esta polémica, aparecieron tres posiciones: los **apologetas**, defensores a ultranza de la verdad religiosa por encima de la racional, los **radicales**, en el lado opuesto, y los **conciliadores**. Éstos últimos afirmaban que a través de la razón y de la fe se accede a la verdad. Los dos representantes de esta tradición conciliadora por excelencia son San Agustín (354-430) y Santo Tomás (1225-1274).

Agustín de Hipona acepta la dualidad ontológica platónica, ya que ve a Platón como al gran antecesor del cristianismo. De este modo, postula la existencia de dos mundos: el mundo suprasensible –Ciudad de Dios– y el mundo terrenal –Ciudad del hombre. En sus *Confesiones*, relata, en primera persona, el progreso del alma hacia Dios configurando la referencia de lo que para él tiene que ser el proceso educativo cristiano. Para Agustín, el auténtico maestro es el interior, que es Dios. Él es quien pone en nosotros el auténtico conocimiento, el conocimiento de las verdades, por lo tanto, la educación debe favorecer el paradigma necesario para que accedamos al conocimiento último y verdadero, que en su caso es el conocimiento interior. El primer paso hacia el conocimiento es el amor y la fe. "Ama y haz lo que quieras" es la sentencia por excelencia que resume la propuesta pedagógico-filosófica de San Agustín. A la verdad, como en Platón, se llega por ascetismo, por revelación. Pero la diferencia sustancial entre el primero y el segundo es que, para San Agustín, la verdad se encuentra en el Dios cristiano, mientras que para el griego la verdad es la justicia del mundo de las ideas. En sintonía con su pensamiento, San Agustín afirma: "Inquieto está mi corazón hasta que encuentra en Dios reposo".



San Agustín de Hipona (354-430).

Ya en la Baja Edad Media, **Tomás de Aquino** se enfrenta en la Universidad de París al problema de la escolástica. En esta universidad, famosa por su plan de estudios de filosofía y teología, se discutía la cuestión de la fe y la razón; en otros términos, la teología y la filosofía. Santo Tomás resuelve este dilema apostando por la síntesis escolástica. Relee a Aristóteles, a través de su maestro, Alberto Magno (1193/1206-1280), y así Santo Tomás consigue conciliar la propuesta del bien inmanentista en el autor griego con la filosofía creacionista trascendental cristiana. Esta aparente incompatibilidad la resuelve por medio de la Ley Eterna, que tomó de San Agustín, y que es el rastro de Dios en lo creado y tiene dos acepciones, la primera, la ley moral natural que afecta al ser humano y es imperativa y, la segunda, la ley física natural, que incumbe a todo lo que es creado, en tanto que creado, y es impositiva. Se trata, en consecuencia, de que en el orden moral el hombre siga la ley moral natural, de manera que conquiste la *felicitas* y la beatitud, felicidad terrenal y posterrenal, respectivamente. Aquí subyace su propuesta pedagógica.



Santo Tomás de Aquino (1225-1274).

1.3. El humanismo renacentista

Durante el Renacimiento, algunos autores humanistas volvieron a rescatar el ideal cristiano, pero adaptado al nuevo orden intelectual que proviene del *Quattrocento* florentino. En este periodo, se reanudaron los ideales de los griegos clásicos y del humanismo romano, y eso dio lugar al **ideal de humanitas**. Los hombres del *Quattrocento* tenían en mente el concepto de *vita activa te civilis*, es decir, la vida de actividad social y cívica, cuyos precedentes históricos se encuentran en los relatos idealizados de los periodos republicanos de Grecia y Roma. Reaparece el concepto de humanismo cívico –rescatándolo del humanismo clásico romano y de *studia humanitatis*, que literalmente significa "los estudios o las disciplinas más humanamente importantes". De esta manera, el renacimiento pedagógico preconiza una **educación liberal para las humanidades**.

A partir de entonces, el humanismo dio un giro hacia el cristianismo. Mientras el humanismo proponía una educación liberal, el cristianismo ponía el énfasis en la piedad cristiana. Tres son los representantes más significativos de la educación en el humanismo cristiano: Erasmo de Rotterdam (1466/1469-1536), Martín Lutero (1483-1546) y Juan Luis Vives (1492-1540).

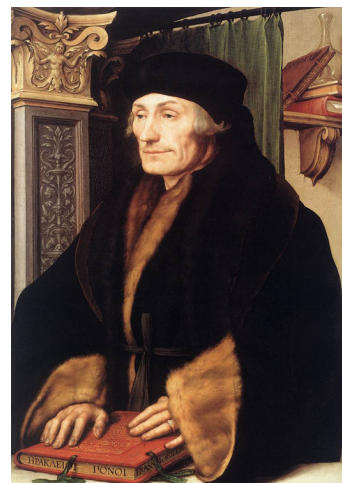
Erasmus de Rotterdam, siguiendo la línea neoplatónica perpetuada en el cristianismo por San Agustín, concibe que la educación tiene que trascender el ámbito de las palabras y acceder al conocimiento de las verdades, ya que Dios no enseñó con palabras, sino con verdades. En este sesgo, supone que la educación se debe centrar en el carácter, en el método y en la práctica. Su pedagogía afianza la educación contemporánea, ya que insiste en la imitación, en la memoria y en la atención pero pone especial énfasis en el juego, en el interés y en la motivación.

Martín Lutero, conocido por haber iniciado el protestantismo que se distancia del catolicismo ortodoxo, insistía en la necesidad de fundar escuelas en todos los pueblos de Alemania, donde los fieles se pudieran redimir de su ignorancia y pudieran acceder a las Sagradas Escrituras sin necesidad de mediadores. Recomendaba una educación trilingüe, en latín, griego y hebreo, a fin de que los creyentes pudieran leer y entender la Biblia sin necesidad de mediadores eclesiásticos.

Por su parte, **Juan Luis Vives**, humanista valenciano, destacaba el importante papel que ejerce la escuela como institución dedicada al cultivo del saber. De acuerdo con sus coetáneos, Vives afirmaba que Dios –el bien supremo– ilumina el camino del hombre en el conocimiento. Sin embargo, el hombre progresa por intelección del mundo físico y observable y, por eso, Dios dispuso en el hombre la razón, con el fin de abstraer ordenadamente el mundo real. La razón instrumental es la que permite que el hombre ordene los datos del mundo exterior y proporciona así el conocimiento. Vives, como Erasmo, insistía en el estudio de las lenguas clásicas y consideraba que, antes de ser introducido en el latín –lengua culta de la Europa renacentista–, el niño tenía que conocer en profundidad la lengua vernácula. El humanista valenciano fue un autor de referencia en Inglaterra, donde sus enseñanzas y su obra ejercieron una notable influencia.

1.4. La era moderna y contemporánea

Con la llegada de la **Ilustración**, el concepto de educación sufre un progreso definitivo. Los autores ilustrados entienden que la razón es vía y método de garantizar el saber y la certeza y postulan que ha habido un progreso en la historia. Así pues, la modernidad representa la mayoría de edad de la humanidad. Los ilustrados defienden que la religión se tiene que basar en las leyes de la razón, y que se tiene que obrar de acuerdo con las leyes de la naturaleza. El liberalismo político aboga por un nuevo orden basado en la felicidad natural y el estado secular como administrador de este nuevo orden social y proponen la división de poderes, la igualdad ante la ley y el sufragio universal. De este modo, la educación se concibe como un derecho fundamental e inalienable de la condición humana y se depositan en ella las esperanzas de desarrollo



Erasmus de Rotterdam (1466/1469-1536).



Juan Luis Vives (1492-1540).

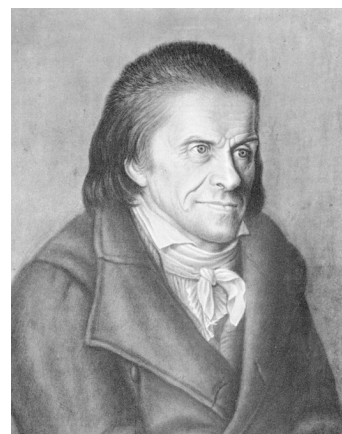
individual y social, ya que es fuente de felicidad, de progreso, de bienestar y de dominio material de la naturaleza. Para eso, la educación tenía que ser nacional, universal, obligatoria, uniforme en todo el territorio estatal y cívica.

Se inicia en esta etapa el **naturalismo pedagógico**, cuyo máximo representante es **Rousseau**, que escribió *El Emilio* para oponerse a la mentalidad convencional educativa. La obra de Rousseau gira en torno a un utopismo: reconstruir la sociedad siguiendo un nuevo orden natural, y, lejos del antiguo régimen, apuesta por una sociedad sin clases. La educación resulta necesaria para la reorganización social, ya que es el instrumento más idóneo para la reforma social. Para Rousseau, toda nuestra formación se deriva de tres fuentes posibles: la naturaleza, los hombres y las cosas. La finalidad propia del hombre es el cumplimiento de la meta de la naturaleza misma, que consiste en conseguir una mezcla armoniosa al combinar correctamente estas tres influencias formativas: la naturaleza, las cosas y el hombre.



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

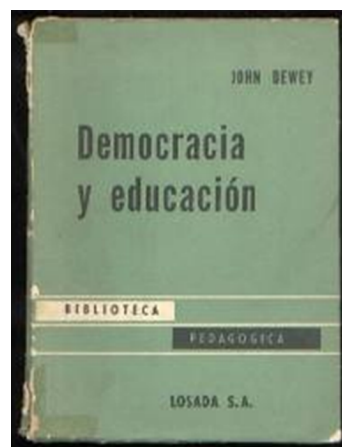
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) materializa la utopía rousseauiana. Toda su obra pretende llevar a la práctica la gran idea expuesta por *El Emilio* e intenta construir las bases de una nueva educación. En la obra *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, Pestalozzi marca las pautas fundamentales de su método: pedagogía de la inteligencia, de la mano (educación física y profesional) y del corazón (educación moral). Los principios de su método se pueden resumir en el **principio de intuición**: es decir, todo aprendizaje implica a los sentidos y tiene que estar anclado en la vivencia más inmediata del niño.



Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Siguiendo la línea ideológica que inició Pestalozzi, surgió un movimiento que reclamó una nueva educación y denunciaba la enseñanza tradicional basada en el magistrocentrismo, para así dar más protagonismo al discente en el proceso educativo. El **movimiento de la escuela nueva**, iniciado a principios del siglo XX, defendía la **pedagogía activa**, el respeto a la actividad espontánea y libre del educando. Entre los autores de la escuela nueva, hubo diferentes tendencias: unos abogaban por métodos más individuales (como Maria Montessori, 1870-1952), en el sentido de priorizar el desarrollo individual del educando; y otros reclamaban métodos más sociales (John Dewey, 1859-1952), enfatizando el hecho social y no al individuo aislado; finalmente, estaban los que apostaban por un método mixto, que era el término medio entre los anteriores.

Durante el siglo XIX, se fermentaron ideológicamente movimientos de pensamiento alternativos, que fructificaron ya entrado el siglo XX, y se materializaron en iniciativas pedagógicas interesantes e innovadoras. Una de estas vertientes destacables fue el **movimiento socialista**. La educación socialista tenía su raíz en el marxismo, es decir, en las aportaciones de **Karl Marx** (1818-1883) y **Friedrich Engels** (1820-1895). Si bien estos autores no proponían una sistematización pedagógica, en sus textos latían algunas referencias a la educación que sirvieron de marco de referencia a pedagogos posteriores. En sus escritos,

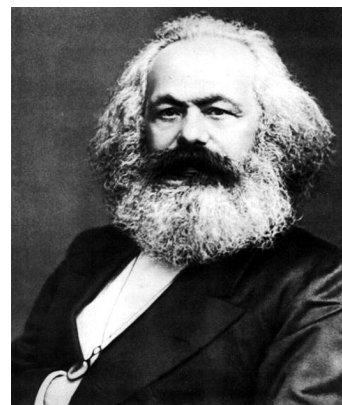
Portada de *Democracia y Educación*, de John Dewey.

se trasluce una crítica a la sociedad capitalista y al sistema de relaciones sociales propias de éste y, en consecuencia, sus planteamientos proponen una transformación de la sociedad.

Los principios que sintetizan su propuesta serían la unión del trabajo productivo y la educación, la educación polivalente y la acción limitada del Estado en materia educativa. Al Estado le compete proveer a las escuelas públicas de los recursos necesarios, sostener y suministrar al personal docente y velar por el cumplimiento de las prescripciones legales mediante inspectores, pero nunca convertirse en el educador del pueblo.

En los albores del siglo xx, distintas iniciativas educativas recogieron la propuesta marxista. El representante por excelencia de la educación socialista es **Anton Semionovitch Makarenko** (1888-1939). Sus escritos (*Poema pedagógico* y *Banderas sobre las torres*) relatan sus experiencias como director de un centro para niños y adolescentes huérfanos, trotamundos y delincuentes –la colonia Gorki, que dirigió desde 1920 hasta 1928– y la comuna Dzezhinski, un centro infantil y juvenil que gestionó desde 1928 hasta 1935. Desde esta fecha, se consagró a la difusión de su pensamiento pedagógico hasta la fecha de su muerte en 1939. Entre los principios que sintetizan su obra, podemos destacar el énfasis en lo que es colectivo, la educación fundamentada en el trabajo productivo como camino para la consecución de la educación de la voluntad, y un énfasis claro en la función del maestro como garante ético, referente y gestor de la disciplina consciente.

Otro de los movimientos surgidos en el primer tercio del siglo xx fue el de la **escuela única**. Este movimiento pretendía una reforma social según la cual la transformación de las relaciones sociales se tenía que iniciar desde la escuela. El término *escuela única* procede del concepto alemán *Einheitsschule*, llevado a cabo durante la república de Weimar (1919-1933). Las características fundamentales de este movimiento fueron establecer una escuela pública que permitiera el acceso a todos los ciudadanos de un país a la educación primaria y secundaria, con el fin de igualar las posibilidades de éxito escolar desvinculándolas de condicionantes extrapedagógicos como la clase social. La educación se concibe como un derecho del ciudadano y como responsabilidad del estado. Surgida de la Ilustración francesa, se proponía una educación pública, gratuita, única, coeducativa, laica e igual para todos los ciudadanos.



Karl Marx (1818-1883).

Portada de *Poema pedagógico*, de Makarenko.

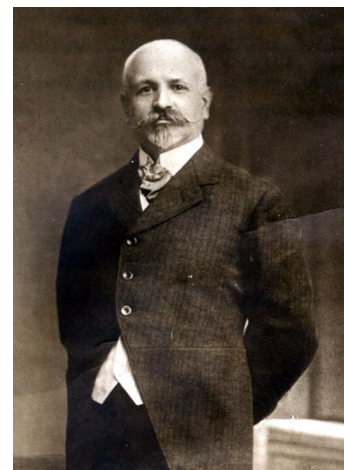
Paralelamente, en el primer tercio del siglo XX, empezó a incubarse un movimiento educativo antiautoritario. Esta tendencia se oponía abiertamente al autoritarismo educativo y defendía una educación basada en la libertad del educando. Uno de sus primeros representantes fue el pedagogo catalán **Francesc Ferrer i Guàrdia** (1859-1909), que fundó la **Escuela Moderna** en Barcelona según la enseñanza racionalista, la coeducación de los sexos y de las clases sociales y la eliminación de los premios, los castigos y los exámenes. Esta iniciativa fue el modelo que adoptaron las escuelas racionalistas difundidas por el anarcosindicalismo en la Segunda República Española.

Otro de los máximos exponentes del **movimiento antiautoritario** es, sin duda, **Alexander S. Neill** (1883-1973), que en el centro escolar **Summerhill** materializó los principios del antiautoritarismo. La esencia de Summerhill es la **libertad** entendida como la no intervención en el desarrollo del niño, dejando que éste forme sus ideales, personalidad y norma de vida propios. Influido por el psicoanálisis de Freud, intentó eliminar los miedos, los complejos, las inhibiciones y las frustraciones de la infancia del niño. Palacios (1982, pp. 193-211) afirma que uno de los puntos clave del pensamiento de Neill es, precisamente, la redefinición de la finalidad de la educación: preparar a los niños para una vida feliz con el objetivo de producir un adulto equilibrado, que no llegue a estar a merced de los presupuestos del sistema ni de la demagogia. Efectivamente, para Neill uno de los ejes vertebradores de la educación es la **autorregulación**, que implica la síntesis de libertad y autocontrol, el autogobierno y la primacía de las emociones sobre la enseñanza intelectual. La propuesta pedagógica de Neill representa una terapia. De este modo, la desviación en el comportamiento de los niños es una consecuencia de la pérdida de libertad. Libertad y amor son, en esencia, los principios rectores de una buena educación.

La segunda mitad del siglo XX está marcada por una crítica profunda a las instituciones escolares. **I. Illich** y **P. Goodman** son algunas de las personalidades destacadas de esta corriente.

Así pues, en el proceso de la historia, se ha llegado a una definición de educación que busca el **desarrollo de competencias**. Se entiende por *competencia* la adquisición de una habilidad específica en relación a un conocimiento, una actitud o una acción. De este modo, las competencias son objeto del proceso educativo.

Paralelamente, el discurso teórico ha puesto énfasis en el concepto de **competencia social**, que López, Iriarte y González definen como:



Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909).

Competencias

Por ejemplo, estrategias de resolución de conflictos, el trabajo en equipo o la aplicación de un conocimiento teórico en la praxis.

"[...] concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos sociocognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía) dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores".

(López, Iriarte, y González, 2008, p. 23).

Tanto las competencias actitudinales, como las cognoscitivas o las sociales, son, actualmente, el objeto central del debate epistemológico pedagógico y de la acción educativa. Tanto la manera de conceptualizar la educación, como la intervención pedagógica, giran en torno al concepto de competencia.

2. Conceptualización de la educación

Resumida, *grosso modo*, la trayectoria de la educación a lo largo de la historia, y ante las dificultades para determinar una definición del concepto de educación lo bastante flexible y consistente como para que todos los autores y agentes educativos de todas las épocas se suscriban sin reservas, ofreceremos una serie de definiciones del concepto de educación en función de algunas categorías.

Etimológicamente, el término surge de *educare*, que se traduce por criar, alimentar o nutrir, y de *educere*, que significa conducir, llevar a una persona hacia un estado diferente del que se encuentra, de una situación a otra. Otra traducción posible de *educere* sería extraer o sacar a la luz.

Es decir, la **educación** sería la acción de sacar alguna cosa del interior de la persona. Los dos términos implican que la educación es un proceso, un movimiento y no un mero resultado. Por lo tanto, podemos concluir que la educación no es una acción inmediata, sino procesual y mediata, es decir, es una acción que implica un movimiento extendido en el tiempo, un proceso.

Sin embargo, ahora nos podríamos preguntar si cualquier movimiento es educativo. La respuesta sería negativa, ya que sólo se consideran educativos los movimientos que optimizan a la persona, los que la mejoran o la perfeccionan.

De ahora en adelante, se reproducirá una lista de definiciones de distintos autores y se clasificarán teniendo en cuenta los aspectos que destaque cada definición.

La educación como proceso

Dilthey define la educación como "la actividad planeada por la cual los profesores forman la vida anímica de los seres en desarrollo".

La educación como desarrollo

Gentile afirma que "la educación consiste en el desarrollo del discernimiento intelectual cada vez más profundo, y de una conciencia cada vez más profunda de la concienciabilidad propia".

La educación como proceso social o de difusión cultural

Kerschensteiner dice que "la educación consiste en distribuir la cultura, para que el hombre organice sus valores en su conciencia y a su manera, de acuerdo con su individualidad".

Suchodolski cree que "el contenido esencial de la educación es, sobre todo, formar a un hombre capaz de elevarse al nivel de la civilización moderna, es decir, de encontrar el sentido de la vida en este nuevo mundo".

Dewey piensa que "la educación es la suma total de procesos a través de los cuales una comunidad, o un grupo social pequeño o grande, transmiten su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de la existencia y de los desarrollos propios".

Durkheim escribe que "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen, tanto la sociedad política en conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado".

La educación como proceso de perfección

García Hoz dice que "la educación es una modificación del hombre. Ahora bien, no tendría sentido que habláramos de modificación del hombre si esta transformación no significara, de algún modo, una mejora, un desarrollo de las posibilidades del ser o un acercamiento del hombre a lo que constituye su finalidad propia".

La educación como proceso de transformación social

Paulo Freire, hablando de la alfabetización, afirma que "la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás. Pero, al comprender esta tarea global sobre la base de sus vivencias sociales, los educandos contribuyen a su propia capacidad para que se haga cargo de la praxis como actores de la tarea. Y, como actores, transforman significativamente la realidad con su trabajo y crean su propio mundo. Este mundo, creado a partir de la transformación de otro mundo que ellos no crearon y que ahora les limita, es el mundo de la cultura que se extiende para incluir el mundo de la historia".

3. Ámbitos de la educación

Como hemos constatado, la educación es una realidad compleja compuesta por múltiples procesos, fenómenos, actores, condicionantes, etc. Con el fin de sistematizar esta realidad, se han establecido **tres ámbitos** diferentes de la educación: el **formal**, el **no formal** y el **informal**.

Obviamente, la escuela es la institución educativa por excelencia, aunque no es el único escenario educativo. La educación no se agota en la escuela ni se reduce a ésta. Los criterios de demarcación entre los diferentes ámbitos educativos oscilan, desde la intencionalidad de la acción pedagógica, hasta su estructuración. Es necesario advertir que, en la clara demarcación teoricoepistemológica, se opone la difusión de la realidad práctica.

3.1. La educación formal

Se entiende por **ámbito formal** de la educación el que comprende el sistema educativo reglado, el propiamente escolar.

Como tal, la educación en este ámbito se caracteriza por una alta institucionalización, tanto en la actitud como en la organización, por la estructuración jerárquica, por el orden secuencial inalterable y por estar cronológicamente graduada. La educación formal comprende, desde las primeras etapas del sistema educativo reglado, hasta la tercera enseñanza universitaria (grados, máster y doctorado).



La educación formal comprende todo el sistema educativo reglado.

Entre los **rasgos principales** podríamos constatar los siguientes:

- Educación colectiva y presencial.
- Define un espacio propio y, generalmente, instituido para esta finalidad.
- Tiempos prefijados y programados (horarios, calendario lectivo).
- Papeles complementarios y asimétricos de los sujetos educativos (profesor-alumno, educando-educador).
- Proceso sistemático y altamente institucionalizado de enseñanza-aprendizaje.
- Conciencia e intencionalidad de la acción educativa.
- Predeterminación curricular: objetivos, contenidos, tiempo, espacios, etc.
- Contenidos descontextualizados.
- Tiempo limitado.

3.2. La educación no formal

A diferencia de la anterior, la educación no formal no constituye el sistema educativo de un país, aunque no por eso es menos importante que aquella. De hecho, la educación no formal surge para complementar la educación formal, o, incluso a veces, para paliar sus efectos.

Por **educación no formal** se entiende el tipo de instituciones, medios o acciones que, sin ser escolares, han sido creados para satisfacer necesidades educativas.

Ejemplos

Los centros de recreo, ludotecas, academias de idiomas, cursos de formación en centros cívicos, etc.

La acción educativa de este ámbito se caracteriza por ser intencional y consciente, metódica y con objetivos definidos, como la anterior. En cambio, a diferencia de la educación formal, la no formal no tiene espacios creados para esta finalidad, sino que dispone de los existentes y satisface objetivos menos generales. Su perdurabilidad en el tiempo es más delimitada y no está tan estructurada como la formal.

Entre los **rasgos fundamentales** de la educación no formal podríamos mencionar los siguientes:

- Atender objetivos más específicos, delimitados y sectoriales que la educación formal.
- La tipología de los educandos no es tan homogénea como en la formal. El tipo de público es más diverso y menos clasificado por edad, clase social, etc.
- Presupone más motivación intrínseca por parte del alumnado. Esto se debe al hecho de que la iniciativa de participación surge de sus intereses y necesidades.
- El personal docente de la educación no formal suele estar constituido por las ramas profesionales correspondientes. En la selección de los docentes, la credencial académica no tiene tanta importancia como en la enseñanza formal.
- Los tipos de contenidos se integran más en la cultura de la que surge y es menos academicista que la educación formal. Los contenidos son tan variados como los objetivos que persigue.
- El horario, la metodología y la distribución del tiempo se adapta más a la disponibilidad y a las necesidades del educando que en la enseñanza formal.

- La metodología, adecuada al educando, suele ser más activa, más participativa y menos uniforme que en la educación formal.
- Ocasionalmente, cualquier espacio o tiempo puede tener una funcionalidad educativa. En la educación formal el educando se desplaza a la institución educativa –tanto si es escuela, instituto como facultad universitaria–, mientras que en la no formal es ésta la que se aproxima al educando.

3.3. La educación informal

Finalmente, la **educación informal** sería el proceso no sistemático por medio del cual las personas adquieren habilidades, valores, conocimientos y actitudes en la interacción con el entorno.

Al contrario que las anteriores, la educación informal no está tan institucionalizada. Las personas se educan a lo largo de toda la vida. Al margen de estas instituciones, en las que el proceso educativo es intencional, existe otra manera de educarse, no tan consciente, aunque no por ello resulta menos importante.

No todas las experiencias afectan del mismo modo a las personas. Este ámbito, que resulta pedagógicamente incontrolable o, mejor, que no admite mediación pedagógica, se ha llamado "informal". En realidad, la persona es un universo de acontecimientos educativos que tienen lugar en diferentes espacios, lugares y momentos. De todos estos acontecimientos, corresponden a la educación informal los que presentan un mínimo de intencionalidad por parte del educador y un mínimo de conciencia por parte del educando (Trilla, 1986). La educación informal es espontánea, no es sistemática ni metódica, y tampoco tiene unos objetivos prefijados o una finalidad pedagógica explícita.

Entre otras **características** podríamos destacar las siguientes:

- No responde a formas educativas predeterminadas, sino que surge de manera espontánea, directa e inmediata.
- Oculta su forma educativa. A merced de su espontaneidad, no tiene lugar de manera explícita ni intencional.
- No se restringe a un lugar determinado ni a un momento preciso, sino que se extiende en el tiempo e incluye cualquier espacio –barrio, calle, etc.
- No es rígida en la estructuración, ni en el espacio o en el tiempo, ni tampoco en el contenido. Se amolda al educando espontáneamente.

Ejemplos

El grupo de amigos, los familiares próximos o lejanos, la lectura de alguna novela, un programa televisivo o algunas experiencias vitales, que influyan en nuestro desarrollo ulterior y lo determinen.

Lectura complementaria

Podéis obtener más información sobre la educación informal leyendo la obra siguiente:

J. Trilla (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

3.4. Tabla comparativa

Hasta aquí nos hemos aproximado a la complejidad del fenómeno educativo delimitando los ámbitos. Sin embargo, se puede decir que éstos no son contrarios ni contrapuestos, sino complementarios. En la escuela, por ejemplo, escenario privilegiado de la educación formal, encontramos muchos momentos de educación informal como, por ejemplo, entre los compañeros durante el recreo. No hay que repetir que estos tres ámbitos no son realidades separadas y excluyentes, sino que, al contrario, resultan complementarias. En realidad, se considera un ámbito por el predominio de un tipo de educación, no por su presencia exclusiva en un determinado momento. A modo de aclaración, intentaremos esbozar los ámbitos presentados en una tabla comparativa.

Tabla 1. Comparación de los tres ámbitos de la educación

	Formal	No formal	Informal
Acción educativa	Consciente, programada.	Consciente, programada pero más delimitada.	No consciente, ni programada ni delimitada.
Estructura	Rígida y jerárquica. Estructurada legislativamente.	Flexible y alterable.	No estructurada ni estructurable.
Tiempo	Predeterminados oficialmente (periodos limitados).	Predeterminados fruto del consenso educando-educador (periodos limitados más delimitados).	Proceso que incluye toda la vida (tiempo abierto).
Espacios	Generalmente instituidos y definidos para esta función.	Se adapta a cualquier espacio.	No se restringe a ningún espacio en particular ni a cualquiera en general.
Objetivos	Predeterminados, progresivos y claramente definidos.	Adecuados al nivel de los educandos.	No definidos.
Educandos	Grupos homogéneos, clasificados por edades, por etapas e identificables por el sistema.	Grupos más heterogéneos pero también identificables.	No identificables.

4. Educación, valores y ciudadanía

Como se ha sugerido en el apartado anterior, podemos hablar estrictamente de educación cuando se hace referencia a un proceso integral. Es decir, si hablamos de formación, de instrucción o de enseñanza, simplemente se alude a una minúscula parte del proceso. El término *educación* designa un proceso gradual, integral y permanente. En tanto que se entiende que la educación es un **proceso integral**, no se puede despreciar la dimensión moral de la persona. La persona es un agente social y, por lo tanto, se inscribe dentro de un colectivo o comunidad de referencia. Además, tiene una dimensión moral que le orienta en su comportamiento en los actos humanos, en las relaciones interpersonales.

4.1. Educación moral

La moral de la persona tiene que ver con la dualidad entre el espíritu y la actividad. Los filósofos de la Grecia clásica hablan de **formación del carácter** (*ethos*) para referirse a esta dimensión moral, centrándose en el concepto de *virtud* como excelencia. En general, se considera al motivo del acto o al carácter como una cosa "interna", que pertenece a la conciencia. En cambio, las acciones, los comportamientos y sus consecuencias, son externos. La parte de la pedagogía que se ocupa de estos temas se denomina **educación moral** o **educación en valores**.

Puig define la educación en valores como la que tiene la finalidad:

"[...] de conseguir que jóvenes y adultos aprendan a vivir pensando por ellos mismos, hablando con los demás y buscando la felicidad y la justicia".

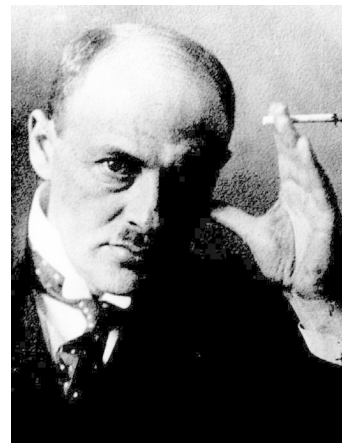
(Puig, 2006, p. 45).

Otra propuesta de definición de educación moral, del profesor Quintana (1995), sería:

"[...] el proceso de intervención pedagógica destinada a lograr que el educando conozca sus deberes morales, los cumpla libremente y quiera ingresar en la vía de su perfeccionamiento moral".

(Quintana, 1995, p. 445).

Max Scheller (1874-1928) fue uno de los autores pioneros en proponer una ética centrada en los valores y en la axiología. Para este autor, los valores son una cosa trascendente, conceptos ideales, de los que un acto humano puede participar más o menos. Esto implica que los valores son *a priori*, no dependen de los sujetos pero se pueden captar, por lo que Scheller los define como intuición emocional, ya que se dan en la conciencia. Los valores orientan nuestras acciones, es decir, el comportamiento humano está regido por una jerarquía de valores que orienta nuestras decisiones particulares. La educación trataría, en consecuencia, de crear un clima de **libertad de elección de valores**, de modo que cada uno se realizara por sí mismo, es decir, que cada educando escogiera libremente los valores de referencia y formulara su propia jerarquía. Bajo este punto de vista, ha habido iniciativas pedagógicas, como es el caso de **John Dewey**, que han abogado por una escuela en democracia, de tal manera que el desarrollo moral tenga lugar en un clima de diálogo y consenso proclive al fomento de la autonomía.



Max Scheller (1874-1928).

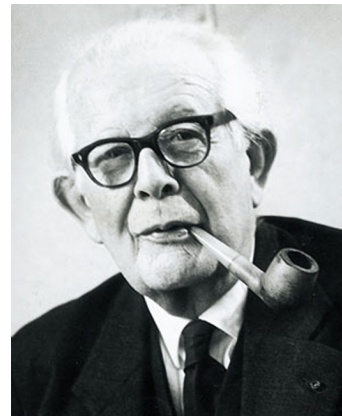
Por otra parte, otra vertiente más psicologista entiende la educación moral como un desarrollo o una **construcción de la personalidad moral** hasta alcanzar la madurez. Esta tendencia está representada por las teorías cognitivoevolutivas del desarrollo moral.

4.1.1. Teorías cognitivoevolutivas del desarrollo moral

Dentro de esta perspectiva cognitivoevolutiva de la educación moral, destacan dos teorías: la de J. Piaget (1896-1980) y la de L. Kohlberg (1927-1987).

Piaget distingue **dos fases** en el desarrollo del **juicio moral**: una primera fase de heteronomía y una segunda fase de autonomía moral.

1) La fase de **heteronomía moral** se caracteriza porque el pequeño se encuentra en la situación de asumir normas en cuya elaboración no ha participado y que, muchas veces, ni siquiera comprende. En su relación con el adulto, experimenta una cierta coacción, o presión, hacia la obediencia a las normas. Este hecho promueve una moralidad heterónoma o de obediencia a una autoridad basada en el respeto unilateral del niño al adulto y en el acatamiento de normas que son externas a su conciencia. Esta fase se caracteriza por la responsabilidad objetiva. La valoración conductual, dentro de ésta, tiene lugar en consonancia con la adecuación, o no, de la regla externa. No se consideran ni la motivación ni la intencionalidad de la acción, sino únicamente sus consecuencias.



Jean Piaget (1896-1980).

2) La fase de **autonomía moral** representa la culminación del proceso de desarrollo del juicio moral. La autonomía se basa en el principio de justicia y no en el de autoridad, al contrario que en la primera fase. En la moral autónoma, el niño ha hecho suyas ciertas reglas, en un proceso de toma de conciencia, de reflexión y de reelaboración de las normas, que inicialmente eran externas. La responsabilidad objetiva se sustituye progresivamente por la subjetiva, en la

que ya se encuentran presentes las consideraciones de intencionalidad y motivación de la persona para actuar, y no únicamente los resultados materiales. En el tránsito de una fase a la otra, se ha interiorizado la regla que ahora se concibe con igualdad y reciprocidad.

Kohlberg desarrolló una teoría sobre los niveles de juicio moral a lo largo de la vida y estableció **tres niveles de juicio moral**, el preconvencional, el convencional y el posconvencional que, a su vez, se dividen en dos estadios.

1) El primer nivel, el **preconvencional**, es una forma primitiva de juicio moral, ya que el niño tiene una moral orientada a satisfacer los deseos y las necesidades propias, o restringida a la obediencia y preocupada por el castigo (parecida a la descrita por Piaget en la etapa de heteronomía moral). Kohlberg la denomina *preconvencional* porque, en realidad, el niño no comprende el significado y la función de las normas para la vida social (convenciones).

2) El nivel de desarrollo moral correlativo es el **convencional**. En esta fase, el individuo ya entiende que la función de las normas y las leyes sociales es proteger a la sociedad en conjunto, es decir, salvaguardar el bien común. Este motivo lleva al individuo a preocuparse por el respeto a la ley, a adoptar una perspectiva de miembro de la sociedad, más allá de los intereses particulares e individuales. De este modo, ir contra la ley implica poner en peligro el orden convencional.

3) El último nivel de desarrollo, el **posconvencional**, implica que el individuo acepta el orden social establecido y asume responsablemente las leyes sociales, siempre que no violen principios morales superiores a éstas. La finalidad de las normas que derivan del contrato social tiene que ser salvaguardar los principios de justicia y los derechos básicos como la vida, la libertad o la dignidad de las personas.

4.1.2. Modelos de educación moral

Los estilos en los que la educación moral se ha concretado en la práctica reflejan las diferencias de perspectiva ética, antropológica, religiosa o metafísica que las ampara.

En relación con los modelos de educación moral, Puig y Martín (2000) clasifican las prácticas existentes en tres:



Lawrence Kohlberg (1927-1987).

- 1) El primer modelo se centra en la **transmisión de valores absolutos**. Este modelo sostiene una firme creencia en un conjunto de valores y normas que consideran universales y absolutos. La forma de intervención educativa se basa en la autoridad moral desde el exterior y las metodologías son principalmente instructivas, de inculcación, de represión o adoctrinamiento.
- 2) El segundo modelo procede de una **concepción relativista basada en la elección de valores**, que entiende que los valores son un tema personal y, por lo tanto, su intervención educativa se centra en el desarrollo de procedimientos y habilidades que permitan al individuo construir su propia escala de valores.
- 3) El tercer modelo se propone como alternativa a los dos anteriores y se centra en la **construcción de la personalidad moral**. Este modelo se basa en la construcción dialógica de la personalidad moral y fomenta la importancia del sujeto, de modo que sea autor de su propia historia.

Estos autores se manifiestan proclives a la tercera modalidad. De acuerdo con su planteamiento, formulan, a modo de definición, que:

"[...] la educación moral pretende colaborar con los alumnos para que desarrollen su inteligencia moral y adquieran la cultura moral necesaria para afrontar, autónoma y dialógicamente, las situaciones que implican un conflicto de valores o una controversia moral, de modo que les sea posible vivir de una manera justa, solidaria y feliz".

(Puig y Martín, 2000, p. 25).

En España existe una larga trayectoria en educación en valores, sobre todo en la era de la transición democrática, desde 1978. Durante la dictadura, la educación en valores se creía garantizada por la enseñanza de la religión y la formación del espíritu nacional. A partir de la Constitución de 1978, se prescribió como finalidad que el sistema educativo y de los valores tenía que regir la convivencia entre los españoles (Escámez, 2003, p. 206). Los nuevos aires de democracia dieron un impulso a la investigación en educación en valores.

4.2. Educación para la ciudadanía

Este hecho pone de manifiesto el estrecho vínculo que se establece entre moralidad y ciudadanía. Aunque la ciudadanía sea un status legal, también requiere un aprendizaje. Aprendemos a ser ciudadanos, a participar activamente en una comunidad política, a convivir con nuestros congéneres y a formar parte de un proyecto común. La educación para la ciudadanía es uno de los objetivos de cualquier planteamiento moral, ya que la moralidad siempre se ejerce en el seno de un grupo social. La ciudadanía es un status político, si bien está compuesta por distintos planos: el social, el moral y, finalmente, el político.

Lectura complementaria

Sobre el tema de la influencia del sistema educativo y de los valores sobre la convivencia entre los españoles, podéis leer:

J. Escámez (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001). En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación. Ayer y hoy*. Murcia: Telegráfica.

En el concepto de ciudadanía convergen dos vertientes contrapuestas. La formación de una ciudadanía se plantea desde posiciones enfrentadas. Por una parte, los que proponen como objetivo prioritario el arraigo a las comunidades concretas y, por otra, los que apuestan por unos derechos y planteamientos universalistas (Escámez, 2003) –los comunitaristas y los liberales, respectivamente. Mientras que los **comunitaristas** destacan la primacía de la comunidad sobre el individuo, los **liberales** defienden la libertad del individuo y la prevalencia de la justicia sobre el bien.

4.2.1. Cosmopolitismo

Según los autores **liberales**, el ideal de educación para la ciudadanía tiene que aspirar al **cosmopolitismo** o a la **ciudadanía mundial**. Esta propuesta implica promover el sentimiento de pertenencia a una misma humanidad. Ante un mundo globalizado pero falto de cohesión, viene a la cabeza un planteamiento universalista que supere los límites de cada comunidad particular. M. Nussbaum (2005) propone una concepción humanista de la educación que permita superar las desigualdades e injusticias, tanto en el seno de la sociedad occidental como en todo el mundo.

La interdependencia mundial y el desequilibrio social hacen necesario un nuevo enfoque global en la educación para la ciudadanía. De aquí deriva el ideal de ciudadanía mundial o cosmopolitismo, que incluye el ideal de universalismo moral y justicia global. Basándose en la universalidad de la ley moral kantiana, la ciudadanía cosmopolita pretende desarrollar instrumentos de comprensión global, de convivencia intercultural y de participación activa en la construcción de un mundo más justo. Se trata, en definitiva, de llevar a cabo una acción educativa capaz de sensibilizar a los educandos sobre su pertenencia a una única humanidad, compartida por todos. De este modo, se vería moralmente comprometido con cualquier persona, por diferente que fuera, y sentiría empatía por las minorías étnicas, raciales y religiosas que habitan en su sociedad.

La finalidad de la educación para la ciudadanía, en clave cosmopolita, sería superar los límites culturales propios para concienciar al educando sobre la necesidad de universalizar la justicia y la solidaridad. La antesala de esta propuesta pedagógica es la firme creencia de que es posible una ética de la especie humana, es decir, una norma universal racional a la manera kantiana. Esto implica, en última instancia, el desarrollo de una conciencia común de compartir un mismo proyecto ético y político. De este modo, se adopta una perspectiva multiculturalista que supera los límites de la cultura propia y las dificultades derivadas del choque cultural.

Lectura complementaria

Sobre esta propuesta de educación humanista, podéis leer:

M. Nussbaum (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

"La mirada cosmopolita requiere, pues, una reestructuración de la mirada que haga realidad la preocupación por todos los seres humanos del planeta bajo un único criterio universal de justicia, que esté atenta a las reclamaciones de más solidaridad y que integre las nuevas realidades interculturales, medioambientales, democráticas e igualitarias. Es necesaria una nueva mirada que contente a una 'moral universalista' (igualdad de condición y dignidad de todos los seres humanos)".

(Pau, 2007, pp. 67-68).

4.2.2. El comunitarismo

Por su parte, los autores **comunitaristas** destacan la prioridad de la **comunidad sobre el individuo**. En este sentido, la educación para la ciudadanía se tiene que circunscribir al marco del estado, de la cultura o de la tradición. Así, E. Morin afirma que:

"[...] la educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria, lo cual supone el arraigo en sí de su identidad nacional".

(Morin, 2004, p. 83).

Para los comunitaristas, el hombre es esencialmente un ser social inscrito en una comunidad y, por lo tanto, su forma de buscar el bien no es igual en todas las culturas. Los comunitaristas niegan la posibilidad de una razón aislada que pueda actuar moralmente por pertenencia a una comunidad mundial de seres humanos. Juzgar en función de una razón universal implica obviar que la persona tiene una historia o, lo que es lo mismo, afirmar que no existe un hilo narrativo que afecte a su autoentendimiento (MacIntyre, 2001). La tradición, como conjunto de acuerdos fundamentales compartidos por un colectivo, tiene un papel fundamental en la construcción de la identidad moral. Así, rechazando el liberalismo imperante en las éticas contemporáneas, reivindican que la persona está necesariamente definida y circunscrita por unas condiciones históricas, culturales y sociales que la educación para la ciudadanía no puede menoscabar.

4.2.3. Entre la ciudadanía universal y la identidad local: dimensiones de la ciudadanía europea

A continuación, presentamos a modo de resumen una tabla donde se especifican las características más importantes de estas dos vertientes.

Tabla 2. Comparación de la vertiente comunitarista y la liberal

	Comunitaristas	Liberales
Ascendentes filosoficopedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aristóteles. • Escolástica. • Realismo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estoicismo. • Ilustración (Kant). • Liberalismo pedagógico y filosófico.

(Vilafranca y Buxarrais, 2009, p. 144).

	Comunitaristas	Liberales
Principios básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Prevalencia de la comunidad y la cultura. • Concepto de tradición y reformulación constante de los acuerdos fundamentales que constituyen esta tradición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalidad del razonamiento moral. • Defensa de los derechos universales.
Críticas que formulan	<ul style="list-style-type: none"> • El emotivismo moral actual. • El relativismo moral contemporáneo. • El proyecto ilustrado de universalización de la justificación racional. 	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para la ciudadanía que se ciñe a las fronteras estatales, culturales o nacionales.
Propuesta de educación para la ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitarismo (educación para la ciudadanía local o de pertenencia a una tradición). Formación del carácter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmopolitismo (ciudadanía mundial).
Proyecto educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Educación moral por medio del desarrollo de la identidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultivo de la humanidad. • Educación socrática. • Educación cívica por medio de la literatura.
Entendimiento intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta comunitarista implica la confrontación, la reformulación y el diálogo entre las diferentes tradiciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta liberal implica conocimiento, comprensión y empatía por otras culturas.

(Vilafranca y Buxarrais, 2009, p. 144).

Si bien estas propuestas parecen, *a priori*, contradictorias, pueden resultar complementarias. La educación para la ciudadanía democrática, o la construcción de una identidad ciudadana en una determinada sociedad, constituyen la condición de posibilidad de la ciudadanía universal. De lo que se trata, como finalidad última, es de establecer lazos de pertenencia a una misma humanidad, que es el ideal de la ciudadanía cosmopolita. La educación para la ciudadanía trata de formar al educando para el ejercicio de la democracia, posibilitar el ejercicio de los derechos y deberes de los ciudadanos sin obviar el horizonte mundial.

La Comisión Europea, en el informe Construir Europa mediante la educación y la formación (1997), propuso cinco dimensiones fundamentales para una nueva "ciudadanía":

- La dignidad de la persona.
- La ciudadanía social.
- La ciudadanía paritaria.
- La ciudadanía intercultural.
- La ciudadanía ecológica.

1) La **dignidad de la persona** como eje central de la idea de ciudadanía que necesita el reconocimiento de las instituciones políticas democráticas y el reconocimiento de los derechos de las mayorías y minorías en el gobierno.

2) La **ciudadanía social** incluye los derechos y deberes sociales, la lucha contra la exclusión y la marginalidad, la solidaridad como valor europeo, la cohesión social y el reforzamiento del sentido comunitario.

3) La **ciudadanía paritaria** implica el rechazo de los prejuicios discriminatorios hacia las minorías étnicas o las mujeres, y la afirmación del valor de la igualdad, es decir, la igualdad de oportunidades para todos los itinerarios educativos.

4) La **ciudadanía intercultural** implica el valor de la diversidad, la apertura a un mundo plural, la identidad europea y el multiculturalismo, el respeto de las diferencias culturales y la legitimidad de expresión de los derechos colectivos, la tolerancia y la búsqueda activa de la riqueza del otro, la pertenencia a Europa y al mundo.

5) La **ciudadanía ecológica** exige la preservación del medio ambiente, el acuerdo del hombre con la naturaleza, una conciencia aumentada de los valores del medio ambiente y la importancia del desarrollo sostenido.

5. Retos de la educación actual

Es indiscutible que, ante la globalización y el choque cultural creciente que se deriva de ella, la educación se encuentra con una serie de retos. Asumiendo el riesgo de olvidarnos de alguno, intentaremos adentrarnos en los siguientes:

- La educación permanente.
- Las relaciones entre educación, desarrollo y cooperación.
- La educación multicultural, la atención a la diversidad y la exclusión social.
- La participación social.
- El desarrollo sostenible.

5.1. Educación permanente

El vertiginoso avance científico y técnico, la evolución de las estructuras productivas, económicas y sociales, y las innovaciones en el mundo laboral, plantean la necesidad de una **educación permanente** como uno de los retos más urgentes. Ante la coyuntura actual, las personas tienen que actualizar constantemente los conocimientos para no quedar obsoletos ni excluidos del sistema social, económico, político y laboral. En la conferencia general de la UNESCO que tuvo lugar en Nairobi en 1976, se definió la educación permanente de la manera siguiente:

"La expresión de educación permanente designa un proyecto global orientado, tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:

- En este proyecto, el hombre es agente de su educación propia por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- La educación permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, tiene que incluir todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que se puedan adquirir por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.
- Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, sea cual sea su forma, deben considerarse como un todo."

Algunos autores, por ejemplo Trilla y Ayuste, destacan la redundancia epistemológica de esta definición. Afirman que el concepto de educación permanente no aporta ningún elemento nuevo al concepto teórico de educación, pero ponen énfasis en determinados aspectos educativos que han sido relevantes para su desarrollo práctico (Ayuste, 2004). En la sociedad de la información actual, resulta necesario adoptar una perspectiva más global, integradora y continua, que no limite la acción educativa a la etapa escolar, sino que la amplíe a lo largo de la vida. La educación permanente se tiene que poner al servicio de un desarrollo humano más democrático y solidario, y tiene que intentar velar por la igualdad de oportunidades educativas, sociales y culturales. Es decir, tiene que intentar erradicar la pobreza, la marginación y la opresión derivadas del sistema económico y político procurando paliar la fragmentación social.

Siguiendo esta perspectiva, el **informe Delors**, elaborado en 1996 por la UNESCO, definía cuatro ejes que tenían que orientar la acción educativa futura (Delors, 1996):

- El primero es **enseñar a conocer**, es decir, saber transmitir destrezas y habilidades necesarias para comprender y continuar aprendiendo.
- El segundo pretende **enseñar a hacer**, en el sentido de saber construir el entorno propio.
- El tercero procura **enseñar a vivir juntos**, es decir, a cooperar con los demás y a participar activamente en las sociedades en las que vivimos.
- El cuarto y último se encamina a **enseñar a ser**, es decir, a desarrollar todas las capacidades individuales y a integrarse de manera abierta y dinámica en la sociedad plural y globalizada en la que habitamos.

5.2. Educación, desarrollo y cooperación

El desarrollo, tanto social como individual, es un concepto más amplio que el de crecimiento económico, el de progreso o el de modernización tecnológica. *Bienestar y desarrollo* son dos términos cuyo significado común comparte la convicción de que las cosas requieren un poco más que cambios estrictamente físicos o materiales. No sólo es importante qué y cuánto, sino también cómo se produce y cómo se distribuyen los beneficios y perjuicios de esta capacidad productiva. Asimismo, se tiene que reflexionar sobre qué nuevas oportunidades sociales generan para quienes forman parte de la colectividad que ha hecho posible este crecimiento productivo. En realidad, tanto para el bienestar como para el desarrollo, no sólo se tienen que tener en cuenta las cuestiones de eficiencia, sino también las de equidad, y no sólo en un sentido económico, sino incluyendo componentes educativos, sanitarios, culturales, intelectuales, organizativos, éticos, políticos, sociales e institucionales. Las políticas educativas, en general, se han basado más en criterios productivos que en criterios

Lectura complementaria

Podéis encontrar más información sobre el informe Delors en:

J. Delors (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

sociales. Pero, en las últimas décadas, se ha extendido el pensamiento de que las personas son sujetos imprescindibles para la consecución de más desarrollo, e, igualmente, que las personas son el porqué y el para qué del desarrollo.

En definitiva, el concepto de **desarrollo** ha variado considerablemente en las últimas décadas y ha pasado de un concepto fundamentalmente centrado en el crecimiento económico a un proceso multisectorial, en el que también se tienen en cuenta factores vinculados a las libertades humanas y la cultura. El horizonte del desarrollo, en consecuencia, es la realización personal y social plena. Por otra parte, la dimensión medioambiental también es un eje central del desarrollo.

El término *cooperación* entiende que las personas pertenecen a un universo más amplio que el territorio, región, cultura o civilización propios. La persona es, a su vez, como afirman los liberales, miembro de una comunidad humana, en que la participación y la solidaridad son fundamentales. La educación tiene que concienciar sobre la necesidad de ayudar y cooperar, tanto local como internacionalmente. Ser solidario implica atravesar la frontera y abrirse a los demás, comprender los motivos personales y culturales, y cómo las circunstancias condicionan su comportamiento y sus decisiones. La solidaridad, por lo tanto, no se tiene que restringir al ámbito regional, sino que tiene que incluir el internacional, de modo que se establezcan unas coordenadas de justicia y equidad para que las relaciones entre los pueblos sean más equilibradas y distributivas que las meramente comerciales.

La **educación para el desarrollo** se entiende como una acción crítica, emancipadora y global, y como una práctica socioeducativa orientada por un compromiso con el cambio y la transformación (Fueyo, 2005, p. 43). La UNICEF define la educación para el desarrollo como

"un proceso educativo que promueve el desarrollo en niños, niñas y jóvenes, de actitudes y valores como la solidaridad mundial, la paz, la tolerancia, la justicia social y la sensibilización ecológica, y que les proporciona conocimientos y capacidades necesarios para promover estos valores y provocar cambios en sus propias vidas y en sus comunidades, local y mundialmente".

(Junta directiva de UNICEF, 1992).

La educación para el desarrollo es una forma de educación en valores, de carácter universal y destinada a la acción y al cambio social. De este modo, comprende la educación para la paz, la educación para la ciudadanía, la educación para el consumo, etc., con la finalidad de aportar instrumentos de análisis crítico del modelo de desarrollo occidental y neoliberal y así motivar acciones para la transformación social. A su vez, incorpora en la agenda temas como el comercio internacional injusto, la deuda externa de los países en vías de desarrollo, los asuntos monetarios internacionales y la gestión del medio ambiente" (Gorostiza, 2005, p. 84).

Lectura complementaria

Sobre la educación para el desarrollo, podéis leer la obra siguiente:

A. Fueyo (2005). La educación para el desarrollo, una propuesta educativa crítica. Génesis, evolución y tendencias. En L. M. Naya (Coord.), *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (pp. 39-51). Donostia: Erein.

Lectura complementaria

Sobre la educación para el desarrollo, podéis leer la obra siguiente:

N. Gorostiza (2005). Educación para el desarrollo desde el punto de vista de los organismos internacionales. En L. M. Naya (Coord.), *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (pp. 79-103). Donostia: Erein.

5.3. Educación multicultural, atención a la diversidad y exclusión social

Otro de los retos educativos de más urgencia es afrontar la problemática derivada de la **multiculturalidad**. La interdependencia mundial, las migraciones masivas hacia los países desarrollados y las dificultades de la convivencia cultural en los estados hacen necesario plantear una acción educativa que atienda este aspecto. La afluencia de movimientos migratorios en busca de un futuro mejor hacia economías más desarrolladas ha provocado una diversidad cultural en que la convivencia, en ocasiones, resulta controvertida. Este escenario social provoca que uno de los retos de la educación sea facilitar la convivencia armónica en el seno de las sociedades. En el informe Delors se explicitaba que se trata:

"[...] de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de aquí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes [...]; una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación".

(Informe Delors, 1998, p. 22).

Ésta es, en definitiva, la finalidad de la educación multicultural.

El concepto de **interculturalidad** (Froube, 1999, p. 10) exige el reconocimiento explícito de entidades y sociedades, grupos y etnias diferentes los unos de los otros y la promoción y defensa de todos sus derechos. Esto incluye, tanto la diversidad cultural, como las necesidades especiales, además de los grupos socialmente más vulnerables.

Para Froube (1999, p. 15), los objetivos de la educación intercultural son:

- Comprender la naturaleza pluralista de todos los aspectos de nuestra sociedad.
- Promocionar y potenciar el encuentro dialógico entre culturas.
- Ser conscientes de la complejidad de la relación entre las diferentes culturas, tanto en las facetas personales como de convivencia.
- Colaborar en la búsqueda de respuestas a todos los problemas que aparezcan en los ámbitos sociales, religiosos, políticos, económicos, ecológicos, etc.
- Estar abierto a todos los planteamientos que surjan en los encuentros entre culturas distintas, con vistas a una mejor convivencia humana.

Lectura complementaria

Sobre la educación intercultural, podéis leer la obra siguiente:

S. Froube (1999). Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 9-26.

Las diferentes culturas que conviven en las sociedades obligan a educar para la tolerancia, para el respeto y la dignidad humanos, y para entender el modo en que las otras culturas buscan el bien común. En este contexto, se produce la controversia entre la **identidad** y la **diversidad cultural**. Se trata de establecer puentes de diálogo y comunicación entre los individuos de culturas diferentes. La intercomunicación entre personas y grupos sociales es donde se materializa el sentido relacional de la convivencia democrática.

Las sociedades democráticas no pueden viabilizar su propuesta política a favor del bien común con una gran desigualdad interna. Por eso, para paliar las desigualdades, se tienen que atender las franjas sociales más vulnerables, los grupos sociales en riesgo de **exclusión**. La educación tiene que velar por la inclusión social de los colectivos socialmente vulnerables y, paralelamente, tiene que respetar y atender la diversidad, así como dotarse de los recursos necesarios para garantizar que todas las personas accedan a ella de manera igualitaria, tanto si son inadaptados, discapacitados, como personas con necesidades educativas especiales.

5.4. Educación y participación social

Otro de los compromisos educativos es la necesidad de **fomentar la participación social**. Las sociedades democráticas se caracterizan por compartir un mismo proyecto social, político, económico común y consensuado por la mayoría. Dentro de esta voluntad, se puede destacar que existe una pluralidad cultural y social que, aunque comparte el proyecto común, peca de diferencias internas. Las tensiones se dirimen entre la tendencia a la igualdad –sobre todo ante la ley– y el respeto a la diferencia. Todos los ciudadanos participan de un mismo proyecto político, la democracia, y, no obstante, también son diferentes. El reto de la educación y de la participación social es precisamente mantener esta tensión viva, sin por eso dejar que se desuna el horizonte democrático. De esta manera, la participación social es un eje vertebrador de una sociedad democrática que la educación tiene que fomentar.

La participación social implica extender los principios y las acciones de la democratización en todos los ámbitos de la vida colectiva y profundizar en ellos (Martín y Gairín, 2007, p. 117). La desigualdad en las sociedades democráticas implica un reparto desigual del poder social, que puede llegar a ser incompatible con la democracia. La participación social implica, además de colaborar en el propósito político, responsabilizar a todo el mundo en nuestro compromiso hacia la sociedad.

Por lo tanto, la **educación para la participación social** se encamina a concienciar al educando respecto a su responsabilidad en la construcción de la sociedad, de la política y de la cultura.

Lectura complementaria

Sobre el papel de la educación en la participación social, podéis leer la obra siguiente:

M. Martín y J. Gairín (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59, 113-151.

La participación social implica ampliar la perspectiva de la participación política. Toda sociedad es el resultado de unas reglas de ordenación de un tipo de acciones. Max Weber diferenció entre **comunidad** y **sociedad**. La primera hace referencia a un orden de normas espontáneas o naturales, mientras que la segunda se define en función de un orden de normas artificiales o elaboradas. La política, bajo esta concepción, comprende todas las acciones que afectan a la construcción y al mantenimiento de este vínculo, es decir, a la administración de las formaciones sociales. Las formaciones sociales no afectan únicamente a la comunidad política, sino también a las reglas de funcionamiento de esta sociedad.

Algunos autores atribuyen la falta de participación social a la sociedad individualista en la que vivimos, donde la "cosa pública" ha quedado relegada a un segundo plano y las preocupaciones inmediatas e individuales han adquirido un protagonismo cada vez mayor. Otros acusan de esta falta de participación a una formación política deficiente o a la despreocupación generalizada por la formación del ciudadano. El tejido asociativo en nuestro país es uno de los menos desarrollados de la Unión Europea y, por eso, la educación se tiene que preocupar por la participación social, por la educación para la ciudadanía participativa, activa, crítica y socialmente comprometida. La educación tiene que fomentar la interacción entre los miembros de la comunidad, el fortalecimiento de una cultura común y la construcción conjunta del funcionamiento social por medio de la participación asociativa.

5.5. Educación y desarrollo sostenible

El desequilibrio económico, social y medioambiental progresivo, derivado del consumo ilimitado, necesita una reflexión sobre las alternativas para compatibilizar el desarrollo, el crecimiento y el medio ambiente. En la Cumbre de la Tierra, que tuvo lugar en Río de Janeiro en 1992, se acordó la definición de desarrollo sostenible.

La Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo definió el concepto de **desarrollo sostenible** como la posibilidad de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades propias y se planteó la exigencia de cooperación intergeneracional. Es decir, no únicamente se compromete la generación actual, sino también las generaciones venideras.

El problema medioambiental deriva del modelo de sociedad en que estamos instalados en el mundo desarrollado (Ortega, 2009, p. 163). Tanto el consumo descontrolado, como las actividades productivas, generan una crisis ambiental que trasciende del problema ecológico y afecta al ámbito político, social y económico. En las últimas décadas, se ha vivido un crecimiento económico exponencial. El crecimiento económico no es negativo pero, paralelamente,

se han intensificado las presiones sobre los recursos y los sistemas naturales, lo que ha probado que el crecimiento tiene límites y que la economía mundial no puede expandirse indefinidamente si se deterioran los ecosistemas de los que depende.

Los beneficios del crecimiento global acelerado se han distribuido de manera desigual. Un informe del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo de 1999 sobre desarrollo humano describía que el 82,70% de los ingresos mundiales se quedan en el 20% de la población. Este 20% percibe el 11,75% de los ingresos económicos y el otro 80% recibe el 2,3% del total. Ante esta **desigualdad de reparto de la riqueza mundial**, emergió un nuevo paradigma denominado "desarrollo sostenible", paradigma que recibió un impulso definitivo después de la Cumbre de Río de 1992.

En la definición de desarrollo sostenible, se conjugan diversos conceptos clave: la solidaridad intergeneracional, la acción sostenible y la acción no sostenible. La **solidaridad intergeneracional**, en el sentido de que la solidaridad no queda circunscrita a las personas que ahora existen, sino que también cuenta con las que están por venir. La **acción sostenible**, como la actuación cuyas repercusiones no dañan el medio ambiente. Finalmente, la **acción no sostenible**, como la acción cuyas consecuencias perjudican excesivamente el entorno.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se trata de concienciar a todos los educandos de que cada persona tiene una cierta responsabilidad en el futuro del medio ambiente y de que sus acciones tienen una repercusión global. Entre los objetivos de la educación ambiental, podemos destacar la necesidad de concienciar sobre una ética ambiental, en el sentido de que la ética no se tiene que circunscribir únicamente a los ámbitos de las relaciones interpersonales, sino que también tiene que incluir nuestra relación con el medio ambiente (Saura y Hernández, 2008, p. 203).



Las acciones individuales tienen repercusiones globales.

Resumen

El concepto de educación ha evolucionado durante el transcurso de la historia. Desde la *paideia* griega hasta la educación por competencias, la manera de concebir la educación ha experimentado una transformación profunda. El proceso educativo depende, en última instancia, de la concepción antropológica. Los ideales de formación están determinados social, cultural y políticamente. Gracias a una determinada concepción de la persona, se proyecta un determinado proceso educativo que pretende desarrollar esta concepción en cada ciudadano. Así, encontraríamos notables diferencias entre el pensamiento griego y la era cristiana, o entre el pensamiento medieval y la modernidad tardía.

Después de aportar algunas definiciones significativas sobre la educación, se relatan los ámbitos de la educación. Con el fin de sistematizar el universo de procesos educativos, se han diferenciado tres contextos educativos: el formal, el no formal y el informal. El primero está constituido por el sistema educativo reglado; el segundo por todas las prácticas que, aunque tienen finalidad pedagógica, no pertenecen al primero; y el ámbito informal serían los procesos no sistemáticos por los cuales las personas se educan en interacción con el entorno.

A diferencia de otros términos afines, como el de formación, el de disciplina, el de enseñanza o el de aprendizaje, el concepto de educación tiene una dimensión integral. De este modo, también se hace referencia a la educación moral de la persona. En la educación moral, ha habido algunas aportaciones psicológicas que ponen el énfasis en el desarrollo de la personalidad moral, como son los casos de J. Piaget y L. Kohlberg, que establecen una serie de etapas del desarrollo moral que han servido de orientación para muchas prácticas de educación moral.

La moralidad siempre se ejerce dentro de un colectivo social e incumbe a las relaciones interpersonales. Además de seres sociales, las personas son seres políticos, pues viven, participan y se desarrollan en un entorno político. Por eso, históricamente ha habido una preocupación por la educación para el ejercicio de la ciudadanía, que ha sido mayor en las sociedades democráticas. En la educación para la ciudadanía, conviven dos vertientes contrapuestas o, según cómo se analice, complementarias: aquellos que abogan por el cosmopolitismo y los que defienden el arraigo a comunidades concretas.

Tras contraponer las propuestas de educación para la ciudadanía de comunitaristas y liberales, se proponen algunos de los retos actuales para la educación, entre los que destacan: la educación permanente, la educación y sus relaciones

con el desarrollo, la educación multicultural, la atención a la diversidad, la participación social y el desarrollo sostenible. Éstos constituyen, entre otros, los retos urgentes a los que la educación debe dar respuesta.

Glosario

desarrollo moral *m* La adquisición de la moralidad, como desarrollo, se produce en estadios definidos, caracterizados por reglas y por principios morales, que son estructuras que el niño construye activamente por medio de experiencias de intención social. Éste es el enfoque de las tesis de desarrollo cognitivo elaboradas por J. Piaget y L. Kolberg.

desarrollo sostenible *m* Concepto que tiene en cuenta, no sólo la implicación de las acciones humanas sobre el medio ambiente actual, sino su impacto sobre las generaciones futuras.

educación formal *f* Sistema educativo reglado de un determinado país. Es un tipo de educación intencional, metódica, estructurada, institucionalizada y organizada jerárquicamente.

educación informal *f* Proceso educativo no sistemático a través del cual las personas adquieren conocimientos, habilidades, valores, experiencias y actitudes en su interacción con el entorno.

educación moral *f* Educación y moralidad son dos procesos que mantienen una relación tan profunda que no se pueden separar; aún más, el análisis de cualquiera de los dos nos lleva necesariamente al otro. La educación, en este sentido, es el proceso intencional por el cual, a partir de una cierta indeterminación o autonomía, se persigue el perfeccionamiento de la totalidad del ser personal.

educación no formal *f* Ámbito educativo que se sitúa al margen de la educación formal. La educación no formal es metódica y sistemática, aunque atiende a objetivos más concretos que la formal.

educación para la ciudadanía *f* Educación que tiene por finalidad el desarrollo del educando en relación con su status de ciudadano. La ciudadanía no se constituye simplemente con una dimensión política, sino que también implica la dimensión social y moral. Participar activamente en los procesos democráticos de las sociedades occidentales, conocer los deberes y derechos de todos los ciudadanos, conocer y respetar los derechos universales, son algunos de los objetivos de la educación para la ciudadanía.

educación permanente *f* Concepción educativa que destaca la importancia del proceso educativo como un proceso vital que se extiende a lo largo de toda la existencia humana.

exclusión social *f* Acción de segregar a un colectivo de personas socialmente vulnerables. Por ejemplo, mujeres maltratadas, inmigrantes, discapacitados o inadaptados sociales.

paideia *f* Término griego que se traduce por *educación* y por *cultura*. La *paideia* se entiende como el proceso formativo de la Grecia clásica (siglos VI-IV a. C.). En los diferentes autores de esta época se concreta de maneras diferentes. Para Platón, es el proceso por el cual se forma el gobernante, que tiene que ser filósofo. Por su parte, Aristóteles implica el desarrollo de las virtudes éticas y las del conocimiento o dianoéticas.

participación social *f* Participación que no implica el compromiso únicamente político de las personas en una sociedad, sino la implicación tanto en el tejido asociativo como en las acciones de la colectividad.

Bibliografía

- Aristóteles (1988). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2000). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Attewell, P. (2009, marzo). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 21-44.
- Carreño, M. (Coord.). (2008). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom, A., Bernabeu, J. L., Domínguez, E., y Sarramona, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. y Núñez Cubero, L. (2005). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom, A. y Sureda, J. (1981). *Hacia una teoría del medio educativo. Bases para una Pedagogía Ambiental*. Palma: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.
- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI*. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña.
- Depaepe, M. (2007). Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. En J. Sáez y J. García Molina (Ed.), *Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. Valencia: Nau Llibres.
- Erasmus, D. (2007). *Educación del príncipe cristiano*. Madrid: Tecnos.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001). En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación. Ayer y hoy*. Murcia: Telegráfica.
- Froube, S. (1999). Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 9-26.
- Fueyo, A. (2005). La educación para el desarrollo, una propuesta educativa crítica. Génesis, evolución y tendencias. En L. M. Naya (Coord.), *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (pp. 39-51). Donostia: Erein.
- Fullat, O. (2004). *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
- García Carrasco, J. (1987). *Apuntes de teoría de la educación*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Gorostiza, N. (2005). Educación para el desarrollo desde el punto de vista de los organismos internacionales. En L. M. Naya (Coord.), *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (pp. 79-103). Donostia: Erein.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., y González Torres, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- Luter, M. (1977). *Obras*. Salamanca: Sígueme.
- Makarenko, A. S. (2006). *Poema pedagògic*. Vic: Eumo.
- Martín, M. y Gairin, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59, 113-151.
- Mogensen, F. (Coord.). (2007). *Educació per al desenvolupament sostenible. Tendències, divergències i criteris de qualitat*. Barcelona: Graó.
- Moore, T. W. (1988). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix-Barral.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Oraison, M. (2005). *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ortega Ruíz, P. y Romero Sánchez, E. (2009, junio). La dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21, 161-178.
- Palacios, J. (1982). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Paz, D. de (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Sobre la idea de educación elemental*. Barcelona: PPU.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Puig, J. M. et al. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Quintana Cabanas, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. Madrid: Edad.
- Sáez Carreras, J. (2009, marzo). El enfoque por competencias en la formación de educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Saura Calixto, P. y Hernández Prados, M. A. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-204.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Vilafranca, I. y Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales. *Bordón*, 61 (2), 139-149.
- Vives, J. L. (1999). *Las disciplinas*. Barcelona: Folio.

