

Conceptualització de l'educació

Isabel Vilafranca Manguán

PID_00151760



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. El desenvolupament de l'educació. De la <i>paideia</i> grega a l'educació per competències	7
1.1. La <i>paideia</i> grega	7
1.2. L'era cristiana: de la <i>paideia</i> cristiana a l'escolàstica	9
1.3. L'humanisme renaixentista	10
1.4. L'era moderna i contemporània	11
2. Conceptualització de l'educació	15
3. Àmbits de l'educació	17
3.1. L'educació formal	17
3.2. L'educació no formal	18
3.3. L'educació informal	19
3.4. Taula comparativa	20
4. Educació, valors i ciutadania	21
4.1. Educació moral	21
4.1.1. Teories cognitivoevolutives del desenvolupament moral	22
4.1.2. Models d'educació moral	23
4.2. Educació per a la ciutadania	24
4.2.1. Cosmopolitisme	25
4.2.2. El comunitarisme	26
4.2.3. Entre la ciutadania universal i la identitat local: dimensions de la ciutadania europea	26
5. Reptes de l'educació actual	29
5.1. Educació permanent	29
5.2. Educació, desenvolupament i cooperació	30
5.3. Educació multicultural, atenció a la diversitat i exclusió social	32
5.4. Educació i participació social	33
5.5. Educació i desenvolupament sostenible	34
Resum	36
Glossari	39

Bibliografia..... 40

Introducció

Al llarg de la història la civilització s'ha preocupat per la configuració d'un procés educatiu que vetllés per la formació de les noves generacions. L'educació s'ha concebut de moltes maneres en funció dels diversos tipus de societat i dels interessos culturals i polítics de cada moment. Des de les primeres formes de civilització, en la Grècia arcaica, fins avui dia, es pot observar una evolució del concepte d'educació i de les metodologies didàctiques i preocupacions pedagògiques. L'educació ha patit canvis condicionats principalment per les necessitats socials, polítiques, culturals, entre d'altres. Aquest mòdul constitueix una reflexió teòrica sobre el concepte d'educació, sobre la seva evolució i els seus reptes contemporanis.

Després de presentar breument el desenvolupament de l'educació, es proposen una sèrie de definicions sobre el concepte. Es tracta d'analitzar críticament les aportacions dels diferents autors. El fenomen educatiu és complex, resulta difícil sistematitzar-lo. A fi d'establir uns criteris de demarcació, la teoria de l'educació ha definit **tres àmbits de l'educació**: el **formal**, el **no formal** i l'**informal**. Aquests àmbits no són mútuament excloents, al contrari, resulten complementaris.

A més d'un fenomen complex, l'educació és un procés integral. D'aquesta manera l'acció pedagògica resultaria incompleta si no tingués un projecte educatiu moral. La persona és un ésser moral, que es desenvolupa entre naturalesa i esperit i orienta les seves accions en funció d'uns valors. Com a ésser social, també habita en una determinada comunitat política. Aquest motiu porta a la pedagogia, com a ciència de l'educació, a definir l'educació moral i l'educació per a la ciutadania com un dels horitzons de la seva praxi.

La realitat social, la globalització, els efectes del postcapitalisme i del neoliberalisme sobre el medi ambient, plantegen una sèrie de nous reptes a l'educació actual. La segregació social derivada de l'economia neoliberal, la despolitització dels joves, la desigualtat mundial obliguen a obrir noves sendes pedagògiques i nous paradigmes d'acció educativa que donin resposta a les seves conseqüències.

Respondrem, a grans trets, les preguntes de què és educar? En què consisteix? En què ha consistit? Quin paper té l'educació en la societat actual? Quins reptes li passen pel cap?

Objectius

Els objectius que assolireu amb els materials que componen aquest mòdul són els següents:

1. Conèixer l'evolució històrica del concepte d'*educació*.
2. Distingir els àmbits de l'educació.
3. Comprendre la complexitat de la realitat educativa situant el paper de l'educació en la societat contemporània.
4. Definir l'educació moral i conèixer algunes aportacions cognitivoevolutives al seu desenvolupament.
5. Comparar les propostes d'educació per a la ciutadania.
6. Analitzar críticament la noció de creixement econòmic contraposant-la amb la de desenvolupament.
7. Comparar l'enfocament productivista al de l'educació per al desenvolupament.
8. Conèixer el concepte de desenvolupament sostenible.
9. Conèixer la finalitat de l'educació ambiental.

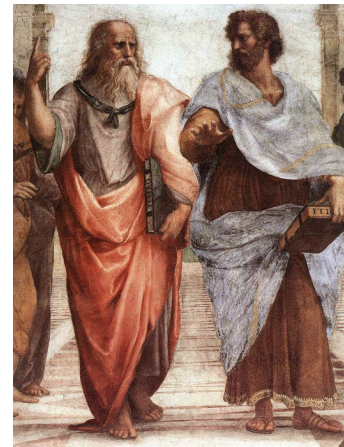
1. El desenvolupament de l'educació. De la *paideia* grega a l'educació per competències

1.1. La *paideia* grega

Des d'un principi s'adverteix en la cultura grega un interès pel desenvolupament d'un procés educatiu. Esparta –Lacedemònia– és la primera cultura a materialitzar una formació de caire profund. La contínua lluita fronterera que mantenien les polis gregues, i la pugna per l'hegemonia cultural i militar, obligava els lacedemonis a desenvolupar un procés formatiu de caràcter castrense. Atès l'esperit marcial d'aquesta cultura, l'esforç es va consagrar a l'enfortiment de l'exèrcit i a situar el ciutadà al servei d'aquest. En conseqüència, l'educació se centrava en la formació del caràcter, i configurava un ideal educatiu que va rebre el nom d'*areté* (traduït avui com a *virtut* o excel·lència). Aquest ideal es plasmava en l'ideal de guerrer patriota, amb la possessió de les quatre virtuts cardinals: obediència, prudència, templança i fortalesa. L'educació es va basar en la formació del ciutadà obediència, heroic i prudent al servei de la ciutat estat i amb l'honor vinculat a l'exèrcit.

En l'època clàssica, Atenes es va convertir en la ciutat estat per excel·lència, en el centre cultural de la civilització àtica. En aquest període el **procés de formació** es denomina *paideia*. L'activitat comercial naixent d'aquesta polis va permetre que els ciutadans comencessin a gaudir de temps lliure i es desenvolupés un interès per la cultura i l'educació. Plató (427/428-347 aC) i Aristòtil (384-322 aC), els dos filòsofs de referència en aquest temps, es van preocupar d'aquest procés formatiu. La ciutat era la institució per antonomàsia i, com a tal, conferia la identitat a l'individu. Així, la formació del caràcter, *ethos*, va ser també el centre d'atenció de la tasca educativa.

Per a **Plató** l'ideal de formació és el filòsof regent o filòsof rei. En l'obra *La república* va proposar un procés educatiu que conduís a aquest ideal. Per a il·lustrar-lo, relata el **mite de la caverna**: una sèrie de persones encadenades que simplement veuen les ombres que projecta el foc sobre el fons de la caverna (món de les aparences). Un dels esclaus encadenats aconsegueix alliberar-se i, en sortir a fora, observa el món real i autèntic (món de les idees). Un món ordenat i presidit pel Sol, del qual tot participa. El procés formatiu d'aquest esclau alliberat és ascètic, un moviment d'ascensió cap a l'*aletheia* (veritat en el sentit de desvetllar, desocultar) i de renúncia dels béns materials. L'al·legoria de la caverna és una **metàfora de la *paideia*** que implica la cerca de la veritat amb independència de qualsevol objecte sensible, la justícia que presideix el món de les idees.



Plató (427/428-347 aC) i el seu deixeble Aristòtil (384-322 aC). Detall de l'Escola d'Atenes de Rafael (1511). Museu del Vaticà.

Plató divideix la societat en tres classes: els artesans, els soldats i els guardians. En cada una domina una part de l'ànima: en els artesans les ganes, en els soldats la fortalesa física i en els guardians el raciocini. D'aquesta manera, un estat just és aquell en el qual cada estament fa la funció que li correspon. Un estat ordenat no necessita la proliferació de lleis, ja que cada classe social compleix la seva funció sense envair la de les altres. Per analogia, un home just, microcosmos de l'estat just, és aquell en el qual la part racional controla les altres. Per tant, la *paideia* és el procés pel qual es forma l'home just, l'home que ha de dirigir la polis. La forma màxima de coneixement per a l'home és la filosofia, l'accés al món de les idees com el verdader i just.

Per la seva banda, **Aristòtil**, atenent la naturalesa de l'home, concep una **pedagogia teleològica**, destinada a una finalitat i determinada per aquesta. A *Ètica a Nicòmac* es pregunta què és específic de l'espècie humana. La resposta és que la funció de l'home és l'activitat segons raó o no desproveïda de raó. Com Plató l'hauria esbossada, concep l'ànima humana com a tripartida. La part vegetativa és la que comparteix amb plantes i animals i designa les funcions fisiològiques bàsiques. La part apetitiva, que també tenen els animals, impulsa el moviment per a la satisfacció de les ganes. Finalment, la part intel·lectiva és la racional, específica de l'home. Del control de l'intel·lecte sobre la gana sorgeixen les virtuts ètiques, que són virtuts del comportament i designen un terme mitjà entre dos extrems que són vicis. Del desenvolupament de l'intel·lecte sorgeixen les virtuts dianoètiques, virtuts del coneixement que permeten que l'ànima arribi a la veritat. Així mateix, permeten la felicitat perfecta (*eudaimonia*).

Atesa aquesta naturalesa particular de l'home, en relació amb altres espècies, la finalitat educativa és el desenvolupament de les virtuts del coneixement. Aquesta és la teleologia pedagògica, la configuració d'una educació que porti al desenvolupament de les virtuts ètiques i dianoètiques, que és un pla d'acord amb la naturalesa humana i com pot arribar a ser.

L'última etapa de l'hegemonia de la civilització grega va estar marcada per l'expansió cap a Orient i Occident, per les conquestes d'Alexandre el Gran (356-323 aC). L'ampliació de les fronteres gregues comporta la pèrdua de referents immediats. En aquest panorama politicosocial, la filosofia deixa de centrar-se en l'especulació metafísica i s'ocupa d'orientar sobre com calia afrontar els problemes quotidians. D'aquesta manera, la filosofia se centra en l'ètica. L'educació, atesa aquesta característica, apunta al **cosmopolitisme** o **ciutadania mundial**. Van ser els estoics els qui van desenvolupar el concepte de *kosmoupoultés*. Per a aquests autors l'home gaudeix d'una doble pertinença: la cultura en la qual neix i habita; i la comunitat de tots els éssers humans, que és veritablement gran i comuna.

1.2. L'era cristiana: de la *paideia* cristiana a l'escolàstica

L'aparició de les primeres congregacions cristianes, i la ulterior expansió de la seva religió, va representar una profunda transformació de la finalitat educativa. La **imitació de Crist** configurava l'objecte de l'educació. Per als autors de la patristica, primers filòsofs cristians, l'ideal educatiu era la salvació de l'ànima per mitjà de la imitació de Crist, pont entre l'Ésser (Déu) i l'esdevenir (humanitat). La materialització pedagògica d'aquest ideal es va centrar en la simplicitat de l'estil de vida, i va optar per la frugalitat material i bondat en tots els actes humans, amb la renúncia a l'opulència i l'egoisme. Per a aquests autors l'ideal de vida se situava en l'etapa postterrenal de l'ànima humana.

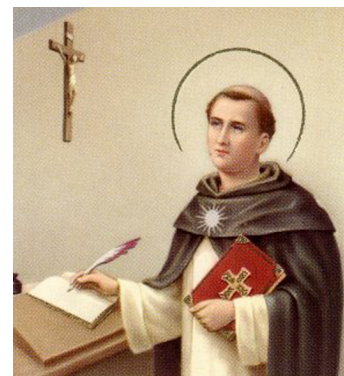
En l'edat mitjana la convivència entre la filosofia i la religió es va fer controvertida. En aquesta polèmica van aparèixer tres posicions: els **apologetes**, defensors a ultrança de la veritat religiosa per sobre de la racional, els **radicals**, en el costat oposat, i els **conciliadors**. Aquests últims afirmaven que per la via de la raó i de la fe s'accedeix a les mateixes veritats. Els dos representants d'aquesta tradició conciliadora per excel·lència són sant Agustí (354-430) i sant Tomàs (1225-1274).

Agustí d'Hipona accepta la dualitat ontològica platònica ja que veu Plató com el gran antecessor del cristianisme. Així, postula l'existència de dos mons: el món suprasensible –Ciutat de Déu– i el món terrenal –Ciutat de l'home. En les seves *Confessions* relata, en primera persona, el progrés de l'ànima cap a Déu configurant la referència del que per a ell ha de ser el procés educatiu cristià. Per a Agustí l'autèntic mestre és l'interior, que és Déu. Ell és qui posa en nosaltres l'autèntic coneixement, el coneixement de les veritats. Per tant, l'educació ha d'afavorir el paradigma necessari perquè accedim al coneixement últim i verdader, que en el seu cas és el coneixement interior. El primer pas envers el coneixement és l'amor i la fe. "Estima i fes el que vulguis" és la sentència per excel·lència que resumeix la proposta pedagogicofilosòfica de sant Agustí. A la veritat, com en Plató, s'arriba per ascetisme, per revelació. Però la diferència substancial entre el primer i el segon és que per a sant Agustí la veritat es troba en el Déu cristià, mentre que per al grec la veritat és la justícia del món de les idees. En sintonia amb el seu pensament, sant Agustí afirma: "Inquiet està el meu cor fins que troba en Déu repòs".



Sant Agustí d'Hipona (354-430).

Ja en la baixa edat mitjana, **Tomàs d'Aquino** s'enfronta en la Universitat de París al problema de l'escolàstica. En aquesta universitat, famosa pel seu pla d'estudis de filosofia i teologia, es discutia la qüestió de la fe i la raó; en altres termes, la teologia i la filosofia. Sant Tomàs resol aquest dilema apostant per la síntesi escolàstica. Rellegeix Aristòtil, per mitjà del seu mestre, Albert Magne (1193/1206-1280). Sant Tomàs aconsegueix conciliar la proposta del bé immanentista en l'autor grec amb la filosofia creacionista transcendental cristiana. Aquesta aparent incompatibilitat la resol per mitjà de la Llei Eterna, que va prendre de sant Agustí. La Llei Eterna és el rastre de Déu en el que és creat, i té dues accepcions: per una part, la llei moral natural que afecta l'ésser humà i és imperativa i, per una altra, la llei física natural, que incumbeix a tot el que és creat, en tant que creat, i és impositiva. Es tracta, en conseqüència, que en l'ordre moral l'home segueixi la llei moral natural, de manera que conquereixi la *felicitas* i la beatitud, felicitat terrenal i postterrenal, respectivament. Aquí subjeu la seva proposta pedagògica.



Sant Tomàs d'Aquino (1225-1274).

1.3. L'humanisme renaixentista

Durant el Renaixement, alguns autors humanistes van tornar a rescatar l'ideal cristià, però adaptat al nou ordre intel·lectual que prové del *Quattrocento* florentí. En aquest període es van reprendre els ideals dels grecs clàssics i de l'humanisme romà, i això va donar lloc a l'ideal d'*humanitas*. Els homes del *Quattrocento* tenien en ment el concepte de *vita activa et civilis*, és a dir, la vida d'activitat social i cívica, els precedents històrics de la qual es troben en els relats idealitzats dels períodes republicans de Grècia i Roma. Reapareix el concepte d'humanisme cívic –rescatant-lo de l'humanisme clàssic romà i de *studia humanitatis*, que literalment significa "els estudis o les disciplines més humanament importants". D'aquesta manera, el renaixement pedagògic preconitza una **educació liberal per a les humanitats**.

A partir de llavors, l'humanisme va fer un gir envers el cristianisme. Mentre l'humanisme proposava una educació liberal, el cristianisme posava l'èmfasi en la pietat cristiana. Tres són els representants més significatius de l'educació en l'humanisme cristià: Erasme de Rotterdam (1466/1469-1536), Martí Luter (1483-1546) i Joan Lluís Vives (1492-1540).

Erasme de Rotterdam, seguint la línia neoplatònica perpetuada en el cristianisme per sant Agustí, concep que l'educació havia de transcendir l'àmbit de les paraules i accedir al coneixement de les veritats, ja que Déu no va ensenyar amb paraules sinó amb veritats. En aquest biaix, suposa que l'educació s'ha de centrar en el caràcter, mètode i pràctica. La seva pedagogia aferma l'educació contemporània, ja que insisteix en la imitació, la memòria i l'atenció però posa especial èmfasi en el joc i en l'interès i la motivació.



Erasme de Rotterdam (1466/1469-1536).

Martí Luter, conegut per haver iniciat el protestantisme que es distancia del catolicisme ortodox, insistia en la necessitat de fundar escoles en tots els pobles d'Alemanya, en què els fidels es poguessin redimir de la seva ignorància

i poguessin accedir a les Sagrades Escripures sense necessitat de mediadors. Recomana una educació trilingüe, en llatí, grec i hebreu, a fi que els creients poguessin llegir i entendre la Bíblia sense necessitat de mediadors eclesiàstics.

Per la seva banda, **Joan Lluís Vives**, humanista valencià, destaca l'important paper que exerceix l'escola com a institució dedicada al cultiu del saber. D'acord amb els seus coetanis, Vives afirma que el camí de l'home en el coneixement és il·luminat per Déu –que és el bé suprem. Tanmateix, l'home progressa per intel·lecció del món físic i observable. Per a això Déu ha disposat en l'home la raó, a fi d'abstreure ordenadament el món real. La raó instrumental és la que permet a l'home ordenar les dades del món exterior i proporciona així el coneixement. Vives, com Erasme, insisteix en l'estudi de les llengües clàssiques. Abans d'introduir-lo en el llatí –llengua culta de l'Europa renaixentista– el nen havia de conèixer en profunditat la llengua vernacle. L'humanista valencià va ser un autor de referència a Anglaterra, on els seus ensenyaments i la seva obra van exercir una notable influència.



Joan Lluís Vives (1492-1540).

1.4. L'era moderna i contemporània

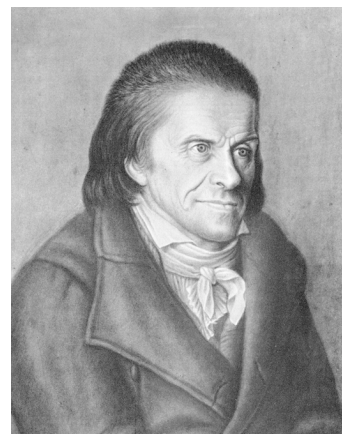
Amb l'arribada de la **Il·lustració**, el concepte d'educació pateix un progrés definitiu. Els autors il·lustrats entenen que la raó és via i mètode de garantir el saber i la certesa. Els il·lustrats postulen que en la història hi ha hagut un progrés. Així, la modernitat representa la majoria d'edat de la humanitat. Defensen que la religió s'ha de basar en les lleis de la raó, i que s'ha d'obrar d'acord amb les lleis de la naturalesa. El liberalisme polític advoca per un nou ordre basat en la felicitat natural i l'estat secular com a administrador d'aquest nou ordre social. Proposen la divisió de poders, la igualtat davant de la llei i el sufragi universal. D'aquesta manera, l'educació es concep com un dret fonamental i inalienable de la condició humana. Es dipositen en l'educació les esperances de desenvolupament individual i social, ja que és font de felicitat, de progrés, de benestar i de domini material de la naturalesa. Per a això, l'educació havia de ser nacional, universal, obligatòria, uniforme a tot el territori estatal i cívica.

S'inicia en aquesta etapa el **naturalisme pedagògic**. El seu màxim representant és **Rousseau**, que escriu *L'Emili* per oposar-se a la mentalitat convencional educativa. L'obra de Rousseau gira entorn d'un utopisme: reconstruir la societat entorn d'un nou ordre natural. Lluny de l'antic règim, advoca per una societat sense classes. L'educació resulta necessària per a la reorganització social, ja que és l'instrument més idoni per a la reforma social. Per a Rousseau tota la nostra formació es deriva de tres fonts possibles: la naturalesa, els homes i les coses. La finalitat pròpia de l'home és el compliment de la meta de la naturalesa mateixa, que és una barreja harmoniosa, com a seqüència correcta d'aquestes tres influències formatives. La seqüència correcta és la naturalesa, les coses i l'home.



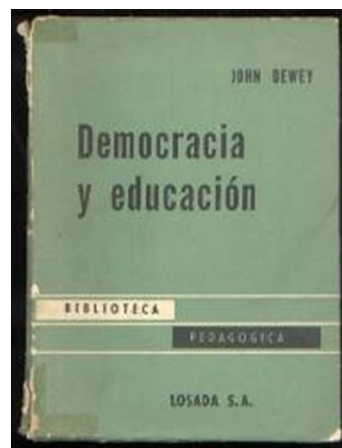
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) materialitza la utopia rousseauiana. Tota la seva obra pretén portar a la pràctica la gran idea exposada per *L'Emili*. Pestalozzi intenta construir les bases d'una nova educació i en l'obra *Com educa Gertrudis els seus fills* marca les pautes fonamentals del seu mètode: pedagogia de la intel·ligència, de la mà (educació física i professional) i del cor (educació moral). Els principis del seu mètode es poden resumir en el **principi d'intuïció**: és a dir, tot aprenentatge implica els sentits i ha d'estar ancorat en la vivència més immediata del nen.

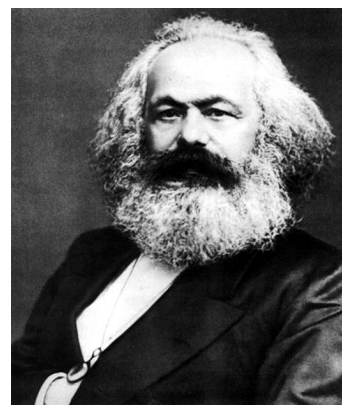


Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Seguint la línia ideològica que inicia Pestalozzi, sorgeix un moviment que reclama una nova educació. Denunciant l'ensenyament tradicional basat en el magistrocentrisme, pretén donar més protagonisme al discent en el procés educatiu. El **moviment de l'escola nova**, iniciat al començament del segle XX, defensava la **pedagogia activa**, el respecte a l'activitat espontània i lliure de l'educand. Dins dels autors de l'escola nova hi va haver diverses tendències: uns que advocaven per mètodes més individuals (com Maria Montessori, 1870-1952), en el sentit de prioritzar el desenvolupament individual de l'educand; i altres que reclamaven mètodes més socials (John Dewey, 1859-1952), en el sentit de posar més èmfasi en el fet social que en l'individu aïllat; finalment, hi havia els que advocaven per un mètode mixt, que era el terme mitjà entre els anteriors.

Portada de *Democràcia i Educació*, de John Dewey.

Durant el segle XIX es van fermentar ideològicament moviments de pensament alternatius que van fructificar ja entrat el segle XX i es van materialitzar en iniciatives pedagògiques interessants i innovadores. Un d'aquests vessants destacables era el **moviment socialista**. L'educació socialista enfonsava les arrels en el marxisme, és a dir, en les aportacions de **Karl Marx** (1818-1883) i **Friedrich Engels** (1820-1895). Si bé aquests autors no proposaven una sistematització pedagògica, en els seus textos bateguen algunes referències a l'educació que van servir de marc de referència a pedagogs posteriors. En els seus escrits trasllueix una crítica a la societat capitalista i al sistema de relacions socials pròpies d'aquest i, en conseqüència, els seus plantejaments proposen una transformació de la societat.



Karl Marx (1818-1883).

Els principis que sintetitzen la seva proposta serien la unió del treball productiu i l'educació, l'educació polivalent i l'acció limitada de l'Estat en matèria educativa. A l'Estat competeix proveir les escoles públiques dels recursos necessaris, sostenir i subministrar el personal docent i vetllar pel compliment de les prescripcions legals mitjançant inspectors, però mai convertir-se en l'educador del poble.

En les albors del segle XX diverses iniciatives educatives van recollir la proposta marxista. El representant per excel·lència de l'educació socialista és **Anton Semionovitx Makarenko** (1888-1939). Els seus escrits (*Poema pedagògic* i *Baneres sobre les torres*) relaten les seves experiències com a director d'un centre per a nens i adolescents orfes, rodamons i delinqüents –la colònia Gorki, que va dirigir des de 1920 fins a 1928– i la comuna Dzezhinski, un centre infantil i juvenil que va gestionar des de 1928 fins a 1935. Des d'aquesta data es va consagrar a la difusió del seu pensament pedagògic fins a la data de la seva mort el 1939. Entre els principis que sintetitzen la seva obra podem destacar: l'èmfasi en el que és col·lectiu, l'educació fonamentada en el treball productiu com a camí per a l'assoliment de l'educació de la voluntat, i un èmfasi clar en la funció del mestre com a garant ètic, referent i gestor de la disciplina conscient.

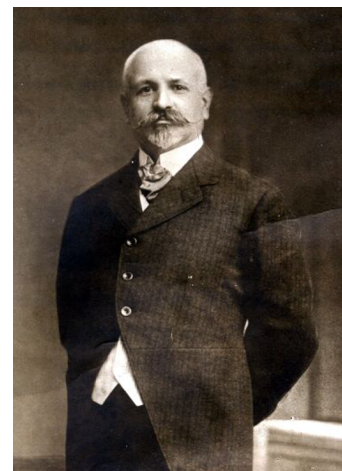
Un altre dels moviments sorgits en el primer terç del segle XX va ser el de l'**escola única**. Aquest moviment pretenia una reforma social segons la qual la transformació de les relacions socials s'havia d'iniciar des de l'escola. El terme *escola única* procedeix del concepte alemany *Einheitsschule*, dut a terme durant la república de Weimar (1919-1933). Les característiques fonamentals d'aquest moviment van ser establir una escola pública que permetés l'accés a tots els ciutadans d'un país a l'educació primària i secundària a fi d'igualar les possibilitats d'èxit escolar desvinculant-la de condicionants extrapedagògics com la classe social. L'educació és concebuda com un dret del ciutadà i una responsabilitat de l'estat. Sorgit de la Il·lustració francesa, es proposava una educació que fos pública, gratuïta, única, coeducativa, laica i igual per a tots els ciutadans.

Paral·lelament, en el primer terç del segle XX comença a incubar-se un moviment educatiu antiautoritari. Aquesta tendència s'oposa obertament a l'autoritarisme educatiu. D'aquesta manera, defensa una educació basada en la llibertat de l'educand. Un dels seus primers representants va ser el pedagog català **Francesc Ferrer i Guàrdia** (1859-1909), que va fundar l'**Escola Moderna** a Barcelona segons l'ensenyament racionalista, la coeducació dels sexes i de les classes socials i l'eliminació dels premis, els càstigs i els exàmens. Aquesta iniciativa és el model que adopten les escoles racionalistes difoses per l'anarcosindicalisme en la Segona República Espanyola.

Un altre dels màxims exponents del **moviment antiautoritari** és, sens dubte, **Alexander S. Neill** (1883-1973), que en el centre escolar **Summerhill** materialitza els principis de l'antiautoritarisme. L'essència de Summerhill és la **llibertat** entesa com la no-intervenció en el desenvolupament del nen, deixant-lo que formi els seus ideals, personalitat i norma de vida propis. Inlluït per la psicoanàlisi de Freud, intenta eliminar de la infantesa del nen les pors, els complexos, les inhibicions i les frustracions. Palacios (1982, pp. 193-211) afirma que un dels punts clau del pensament de Neill és, precisament, la redefinició de la finalitat de l'educació: preparar els nens per a una vida feliç amb l'objectiu de produir un adult equilibrat, que no arribi a estar a la mercè dels pressupòsits del sistema ni de la demagògia. Efectivament, per a Neill un dels eixos verte-



Portada de *Poema pedagògic*, de Makarenko.



Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909).

bradors de l'educació és l'**autoregulació**, que implica la síntesi de llibertat i autocontrol, l'autogovern i la primacia de les emocions sobre l'ensenyament intel·lectual. La proposta pedagògica de Neill representa una teràpia. D'aquesta manera, la desviació en el comportament dels nens és una conseqüència de la pèrdua de llibertat. Llibertat i amor són, en essència, els principis rectors d'una bona educació.

La segona meitat del segle XX està marcada per una crítica profunda a les institucions escolars. **I. Illich** i **P. Goodman** són algunes de les personalitats destacades d'aquest corrent.

S'ha arribat, doncs, en el procés de la història, a una definició d'educació que pretén el **desenvolupament de competències**. S'entén per *competència* l'adquisició d'una habilitat específica en relació amb un coneixement, una actitud o una acció. D'aquesta manera, les competències són objecte del procés educatiu.

Competències

Per exemple, estratègies de resolució de conflictes, el treball en equip o l'aplicació d'un coneixement teòric en la praxi.

Paral·lelament, el discurs teòric ha posat èmfasi en el concepte de **competència social**, que López, Iriarte i González defineixen com:

"[...] 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 i González, 2008, p. 23).

Tant les competències actitudinals, com les cognoscitives o les socials són, actualment, l'objecte central del debat epistemològic pedagògic i de l'acció educativa. Tant la manera de conceptualitzar l'educació com la intervenció pedagògica giren entorn del concepte de competència.

2. Conceptualització de l'educació

Resumida, *grosso modo*, la trajectòria de l'educació al llarg de la història, i davant les dificultats que hi ha per a determinar una definició del concepte d'educació prou flexible i consistent perquè tots els autors i agents educatius de totes les èpoques s'hi subscriuguin sense reserves, oferirem una sèrie de definicions del concepte d'educació en funció d'algunes categories.

Etimològicament el terme sorgeix d'*educare*, que es tradueix per *criar, alimentar, nodrir*, i d'*exducere*, que significa 'conduir, portar una persona cap a un estat diferent del que es troba, d'una situació a l'altra'. Una altra traducció possible d'*exducere* seria *extreure o treure a la llum*.

És a dir, l'**educació** seria l'acció de treure alguna cosa de l'interior de la persona. Tots dos termes impliquen que l'educació és un procés, un moviment i no un mer resultat. Per tant, podem concloure que l'educació no és una acció immediata sinó processual i mediata, és a dir, implica un moviment estès en el temps, un procés.

Tanmateix, ara ens podríem preguntar si qualsevol moviment és educatiu. La resposta seria negativa, ja que només es consideren educatius els moviments que optimitzen la persona, els que la milloren o la perfeccionen.

D'ara endavant, es reproduirà una llista de definicions de diversos autors i es classificaran tenint en compte els aspectes que destaquen cada definició.

L'educació com a procés

Dilthey defineix l'educació com "l'activitat planejada per la qual els professors formen la vida anímica dels éssers en desenvolupament".

L'educació com a desenvolupament

Gentile afirma que "l'educació consisteix en el desenvolupament del discerniment intel·lectual cada vegada més profund, i d'una consciència cada vegada més profunda de la conscienciabilitat pròpia".

L'educació com a procés social o de difusió cultural

Kerschensteiner diu que "l'educació consisteix a distribuir la cultura, perquè l'home organitzi els seus valors en la seva consciència i a la seva manera, d'acord amb la seva individualitat".

Suchodolski creu que "el contingut essencial de l'educació és, sobretot, formar un home capaç d'elevant-se al nivell de la civilització moderna, és a dir, de trobar el sentit de la vida en aquest nou món".

Dewey pensa que "l'educació és la suma total de processos per mitjà dels quals una comunitat o un grup social petit o gran transmet la seva capacitat adquirida i els seus propòsits a fi d'assegurar la continuïtat de l'existència i els desenvolupament propis".

Durkheim escriu que "l'educació és l'acció exercida per les generacions adultes sobre aquelles que no han assolit encara el grau de maduresa necessari per a la vida social; té per objecte suscitar i desenvolupar en el nen un cert nombre d'estats físics, intel·lectuals i morals que li exigeixen tant la societat política en conjunt com el medi ambient específic al qual està especialment destinat".

L'educació com a procés de perfecció

García Hoz diu que "l'educació és una modificació de l'home. Ara bé, no tindria sentit que parléssim de modificació de l'home si aquesta transformació no significués, d'alguna manera, una millora, un desenvolupament de les possibilitats de l'ésser o un acostament de l'home al que constitueix la seva finalitat pròpia".

L'educació com a procés de transformació social

Paulo Freire afirma, parlant de l'alfabetització, que "l'alfabetització es converteix en una tasca global que implica els educands analfabets en les seves relacions amb el món i amb els altres. Però en comprendre aquesta tasca global sobre la base de les seves vivències socials, els educands contribueixen a la capacitat pròpia perquè es faci càrrec de la praxi en tant que actors de la tasca. I, significativament, com a actors, transformen la realitat amb la seva feina i creen el seu propi món. Aquest món, creat a partir de la transformació d'un altre món que ells no van crear i que ara els limita, és el món de la cultura que s'estén per a incloure el món de la història".

3. Àmbits de l'educació

Tal com hem constatat, l'educació és una realitat complexa que està composta per múltiples processos, fenòmens, actors, condicionants, etc. A fi de sistematitzar aquesta realitat, s'han establert **tres àmbits diferents de l'educació**: el **formal**, el **no formal** i l'**informal**.

Òbviament, l'escola és la institució educativa per excel·lència, i no obstant això no és l'únic escenari educatiu. L'educació no s'esgota en l'escola ni es redueix a aquesta. Els criteris de demarcació entre els diferents àmbits educatius oscil·len des de la intencionalitat de l'acció pedagògica fins a la seva estructuració. És necessari advertir que a la clara demarcació teoricoepistemològica s'oposa la difusió de la realitat pràctica.

3.1. L'educació formal

S'entén per **àmbit formal** de l'educació el que comprèn el sistema educatiu reglat, el pròpiament escolar.

Com a tal, l'educació en aquest àmbit es caracteritza per una alta institucionalització, tant en l'actitud com en l'organització, per l'estructuració jeràrquica, per l'ordre seqüencial inalterable i per estar cronològicament graduada. L'educació formal comprèn des de les primeres etapes del sistema educatiu reglat fins al tercer ensenyament universitari (graus, màsters i doctorat).

Entre els **trets principals** podríem constatar els següents:

- Educació col·lectiva i presencial.
- Defineix un espai propi i, generalment, instituit per a aquesta finalitat.
- Temps prefixats i programats (horaris, calendari lectiu).
- Papers complementaris i asimètrics dels subjectes educatius (professor-alumne, educand-educador).
- Procés sistemàtic i altament institucionalitzat d'ensenyament-aprenentatge.
- Consciència i intencionalitat de l'acció educativa.
- Predeterminació curricular: objectius, continguts, temps, espais, etc.
- Continguts descontextualitzats.
- Temps limitat.



L'educació formal comprèn tot el sistema educatiu reglat.

3.2. L'educació no formal

A diferència de l'anterior, l'educació no formal no constitueix el sistema educatiu d'un país, encara que no per això és menys important que aquella. De fet, l'educació no formal sorgeix per a complementar l'educació formal, o, fins i tot de vegades, per a pal·liar-ne els efectes.

Per **educació no formal** s'entén el tipus d'institucions, mitjans o accions que, sense ser escolars, han estat creats per a satisfer necessitats educatives.

Exemples

Els centres d'esplai, ludoteques, acadèmies d'idiomes, cursos de formació en centres cívics, etc.

L'acció educativa d'aquest àmbit es caracteritza per ser intencional i conscient, metòdica i amb objectius definits, com l'anterior. En canvi, a diferència de l'educació formal, la no formal no té espais creats per a aquesta finalitat, sinó que disposa dels existents i satisfà objectius menys generals. La seva perdurabilitat en el temps és més delimitada i no està tan estructurada com la formal.

Entre els **trets fonamentals** de l'educació no formal podríem esmentar els següents:

- Atendre objectius més específics, delimitats i sectorials que l'educació formal.
- La tipologia dels educands no és tan homogènia com en la formal. El tipus de públic és més divers i menys classificat per edat, classe social, etc.
- Pressuposa més motivació intrínseca per part de l'alumnat. Això es deu al fet que la iniciativa de participació sorgeix dels seus interessos i necessitats.
- El personal docent de l'educació no formal sol estar constituït per les branques professionals corresponents. En la selecció dels docents, la credencial acadèmica no té tanta importància com en l'ensenyament formal.
- Els tipus de continguts s'integren més en la cultura de la qual sorgeix i és menys academicista que l'educació formal. Els continguts són tan variats com els objectius que persegueix.
- L'horari, la metodologia i la distribució del temps s'adapta més a la disponibilitat i a les necessitats de l'educand que en l'ensenyament formal.
- La metodologia, atesa l'adequació a l'educand, sol ser més activa, més participativa i menys uniforme que en l'educació formal.
- Ocasionalment, qualsevol espai o temps pot tenir una funcionalitat educativa. En l'educació formal l'educand es desplaça a la institució educativa

–tant si és escola, institut com facultat universitària–, mentre que en la no formal és aquesta la que s'aproxima a l'educand.

3.3. L'educació informal

Finalment, l'educació informal seria el procés no sistemàtic per mitjà del qual les persones adquireixen habilitats, valors, coneixements i actituds en la interacció amb l'entorn.

Al contrari que les anteriors, l'educació informal no està tan institucionalitzada. Les persones s'eduquen al llarg de tota la vida. Al marge d'aquestes institucions, en les quals el procés educatiu és intencional, hi ha una altra manera d'educar-se, no tan conscient i que, tanmateix, no per això resulta menys important.

No totes les experiències afecten de la mateixa manera les persones. Aquest àmbit que resulta pedagògicament incontrolable o, més aviat, que no admet mediació pedagògica, s'ha anomenat "informal". En realitat, la persona és un univers d'esdeveniments educatius que tenen lloc en diferents espais, llocs i moments. De tots aquests esdeveniments, corresponen a l'educació informal els que presenten un mínim d'intencionalitat per part de l'educador i un mínim de consciència per part de l'educand (Trilla, 1986). L'educació informal és espontània, no és sistemàtica ni metòdica, i tampoc no té uns objectius prefixats o una finalitat pedagògica explícita.

Entre altres **característiques** podríem destacar les següents:

- No respon a formes educatives predeterminades, sinó que sorgeix de manera espontània, directa i immediata.
- Oculta la seva forma educativa. A mercè de la seva espontaneïtat, no té lloc de manera explícita ni intencional.
- No es restringeix a un lloc determinat ni a un moment precís, sinó que s'estén en el temps i inclou qualsevol espai –barri, carrer, etc.
- No és rígida ni en l'estructuració ni en l'espai ni en el temps ni tampoc en el contingut. Es va emmotllant a l'educand espontàniament.

Exemples

El grup d'amics, els familiars pròxims o llunyans, la lectura d'alguna novel·la, un programa televisiu o algunes experiències vitals que influeixen en el nostre desenvolupament ulterior i el determinen.

Lectura complementària

Podeu obtenir més informació sobre l'educació informal llegint l'obra següent:

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

3.4. Taula comparativa

Fins aquí, ens hem aproximat a la complexitat del fenomen educatiu delimitant-ne els àmbits. Tanmateix, es pot dir que no són contraris ni contraposats, sinó complementaris. A l'escola, per exemple, escenari privilegiat de l'educació formal, hi ha molts moments d'educació informal, com per exemple entre els companys a l'esbarjo. No cal repetir que aquests tres àmbits no són realitats separades i excloents, al contrari, resulten complementàries. En veritat, es considera un àmbit per la predominança d'un tipus d'educació, no per la seva presència exclusiva en un determinat moment. A tall d'aclariment, intentarem esbossar els àmbits presentats en una taula comparativa.

Taula 1. Comparació dels tres àmbits de l'educació

	Formal	No formal	Informal
Acció educativa	Conscient, programada.	Conscient, programada però més delimitada.	No conscient, ni programada ni delimitada.
Estructura	Rígid i jeràrquica. Estructurada legislativament.	Flexible i alterable.	No estructurada ni estructurable.
Temps	Predeterminats oficialment (períodes limitats).	Predeterminats fruit del consens educand-educador (períodes limitats més delimitats).	Procés que inclou tota la vida (temps obert).
Espais	Generalment instituits i definits per a aquesta funció.	S'adapta a qualsevol espai.	No es restringeix a cap espai en particular ni a qualsevol en general.
Objectius	Predeterminats, progressius i clarament definits.	Adequats al nivell dels educands.	No definits.
Educands	Grups homogenis, classificats per edats, per etapes i identificables pel sistema.	Grups més heterogenis però també identificables.	No identificables.

4. Educació, valors i ciutadania

Com s'ha suggerit en l'apartat anterior, podem parlar estrictament d'educació quan es fa referència a un procés integral. És a dir, si parlem de formació, d'instrucció o d'ensenyament, simplement s'al·ludeix a una minúscula part del procés. El terme *educació* designa un procés gradual, integral i permanent. En tant que s'entén que l'educació és un **procés integral**, no es pot menysprear la dimensió moral de la persona. La persona és un agent social, i per tant s'inscriu dins d'un col·lectiu o comunitat de referència. A més, té una dimensió moral que l'orienta en el seu comportament en els actes humans, en les relacions interpersonals.

4.1. Educació moral

La moral de la persona té a veure amb la dualitat entre l'esperit i l'activitat. Els filòsofs de la Grècia clàssica parlen de **formació del caràcter** (*ethos*) per a referir-se a aquesta dimensió moral, centrant-se en el concepte de *virtut* com a excel·lència. En general, es considera el motiu de l'acte o el caràcter com una cosa "interna", que pertany a la consciència. En canvi, les accions, els comportaments i les seves conseqüències són externs. La part de la pedagogia que s'ocupa d'aquests temes es denomina **educació moral** o **educació en valors**.

Puig defineix l'educació en valors com la que té la finalitat:

"[...] d'aconseguir que joves i adults aprenguin a viure pensant per ells mateixos, parlant amb els altres i buscant la felicitat i la justícia"

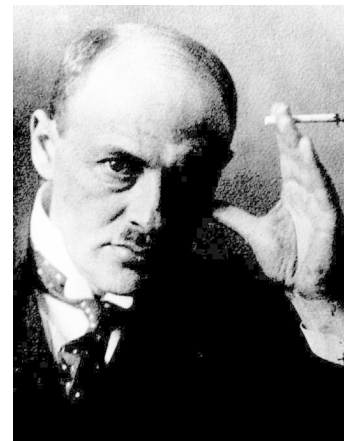
(Puig, 2006, p. 45).

Una altra proposta de definició d'educació moral, del professor Quintana (1995), seria:

"[...] 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) va ser un dels autors pioners a proposar una ètica centrada en els valors i l'axiologia. Per a aquest autor els valors són una cosa transcendent, conceptes ideals, dels quals un acte humà pot participar més o menys. Això implica que els valors són *a priori*, no depenen dels subjectes però es poden captar, per la qual cosa Scheller els defineix com a intuïció emocional, ja que es donen en la consciència. Els valors orienten les nostres accions. És a dir, el comportament humà està regit per una jerarquia de valors que orienta les nostres decisions particulars. L'educació tractaria, en conseqüència, de crear un clima de **llibertat d'elecció de valors** de manera que cada un es realitzés per si mateix, és a dir, que cada educant escollís lliurement els valors de referència i formulés la seva pròpia jerarquia. Sota aquest punt de vista, hi ha hagut iniciatives pedagògiques, com és el cas de **John Dewey**, que han advocat per una escola en democràcia, de tal manera que el desenvolupament moral tingui lloc en un clima de diàleg i consens procliu al foment de l'autonomia.



Max Scheller (1874-1928).

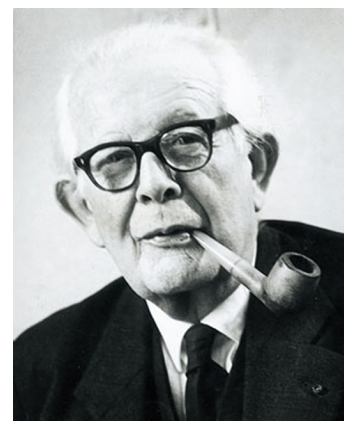
D'altra banda, un altre vessant més psicologista entén l'educació moral com un desenvolupament o una **construcció de la personalitat moral** fins a assolir la maduresa. Aquesta tendència està representada per les teories cognitivoevolutives del desenvolupament moral.

4.1.1. Teories cognitivoevolutives del desenvolupament moral

Dins d'aquesta perspectiva cognitivoevolutiva de l'educació moral destaquen dues teories: la de J. Piaget (1896-1980) i la de L. Kohlberg (1927-1987).

Piaget distingeix **dues fases** en el desenvolupament del **judici moral**: una primera fase d'heteronomia i una segona fase d'autonomia moral.

1) La fase d'**heteronomia moral** es caracteritza perquè el petit es troba en la situació d'assumir normes en l'elaboració de les quals no ha participat i que, moltes vegades, ni tan sols no comprèn. En la seva relació amb l'adult experimenta una certa coacció, o pressió, envers l'obediència a les normes. Aquest fet promou una moralitat heterònoma o d'obediència a una autoritat basada en el respecte unilateral del nen a l'adult i en l'acatament de normes que són externes a la seva consciència. Aquesta fase es caracteritza per la responsabilitat objectiva. La valoració conductual, dins de d'aquesta, té lloc en consonància amb l'adequació, o no, de la regla externa. No s'hi consideren ni la motivació ni la intencionalitat de l'acció, sinó únicament les seves conseqüències.



Jean Piaget (1896-1980).

2) La fase d'**autonomia moral** representa la culminació del procés de desenvolupament del judici moral. L'autonomia es basa en el principi de justícia i no en el d'autoritat, al contrari que en la primera fase. En la moral autònoma el nen ha fet seves certes regles, en un procés de presa de consciència, de reflexió i de reelaboració de les normes, que inicialment eren externes. La responsabilitat objectiva és substituïda progressivament per la subjectiva, en la qual ja es-

tan presents les consideracions d'intencionalitat i motivació de la persona per a actuar, i no únicament els resultats materials. En el trànsit d'una fase a l'altra s'ha interioritzat la regla que ara és concebuda amb igualtat i reciprocitat.

Kohlberg va desenvolupar una teoria sobre els nivells de judici moral al llarg de la vida. Kohlberg estableix **tres nivells de judici moral**, el preconvençional, el convençional i el postconvençional, cadascun dels quals, al seu torn, es divideix en dos estadis.

1) El primer nivell, el **preconvençional**, és una forma primitiva de judici moral, ja que el nen té una moral orientada a satisfer els desitjos i les necessitats propis o restringida a l'obediència i preocupada pel càstig (semblant a la descrita per Piaget en l'etapa d'heteronomia moral). Kohlberg la denomina *preconvençional* perquè en realitat el nen no comprèn el significat i la funció de les normes per a la vida social (convencions).

2) El nivell de desenvolupament moral correlatiu és el **convençional**. en aquesta fase l'individu ja entén que la funció de les normes i les lleis socials és protegir la societat en conjunt, és a dir, salvaguardar el bé comú. Aquest motiu porta l'individu a preocupar-se pel respecte a la llei, a adoptar una perspectiva de membre de la societat, més enllà dels interessos particulars i individuals. D'aquesta manera, anar contra la llei implica posar en perill l'ordre convençional.

3) L'últim nivell de desenvolupament, el **postconvençional**, implica que l'individu accepta l'ordre social establert i assumeix responsablement les lleis socials sempre que no violin principis morals superiors a aquestes. La finalitat de les normes que deriven del contracte social ha de ser salvaguardar els principis de justícia i drets bàsics com la vida, la llibertat o la dignitat de les persones.

4.1.2. Models d'educació moral

Els estils en els quals l'educació moral s'ha concretat en la pràctica reflecteixen les diferències de perspectiva ètica, antropològica, religiosa o metafísica que les empara.

En relació amb els models d'educació moral, Puig i Martín (2000) classifiquen les pràctiques existents en tres:



Lawrence Kohlberg (1927-1987).

1) El primer model està centrat en la **transmissió de valors absoluts**. Aquest model sosté una ferma creença en un conjunt de valors i normes que consideren universals i absoluts. La forma d'intervenció educativa es basa en l'autoritat moral des de l'exterior. Les metodologies són principalment instructives, d'inculcació, de repressió o adoctrinament.

2) El segon model procedeix d'una **concepció relativista basada en l'elecció de valors**, que entén que els valors són un tema personal i, per tant, la seva intervenció educativa se centra en el desenvolupament de procediments i habilitats que permetin a l'individu construir la seva pròpia escala de valors.

3) El tercer model es proposa com a alternativa als dos anteriors i se centra en la **construcció de la personalitat moral**. Aquest es basa en la construcció dialògica de la personalitat moral i fomenta la importància del subjecte de tal manera que sigui autor de la seva pròpia història.

Aquests autors es manifesten proclius a la tercera modalitat. D'acord amb el seu plantejament formulen, a tall de definició, que:

"[...] l'educació moral pretén col·laborar amb els alumnes perquè desenvolupin la seva intel·ligència moral i adquireixin la cultura moral necessària per a afrontar autònomament i dialògicament les situacions que impliquen un conflicte de valors o una controvèrsia moral, de tal manera que els sigui possible viure d'una manera justa, solidària i feliç".

(Puig i Martín, 2000, p. 25).

A Espanya hi ha una llarga trajectòria en educació en valors, sobretot en l'era de la transició democràtica, des de 1978. Durant la dictadura l'educació en valors es creia garantida per l'ensenyament de la religió i la formació de l'esperit nacional. A partir de la Constitució de 1978, es prescriu com a finalitat que el sistema educatiu i dels valors havia de regir la convivència entre els espanyols (Escámez, 2003, p. 206). Els nous aires de democràcia van donar un impuls a la recerca en educació en valors.

4.2. Educació per a la ciutadania

Aquest fet posa de manifest l'estret vincle que s'estableix entre moralitat i ciutadania. Encara que la ciutadania sigui un estatus legal, també requereix un aprenentatge. Aprenem a ser ciutadans, a participar activament en una comunitat política, a conviure amb els nostres congèneres i a formar part d'un projecte comú. L'educació per a la ciutadania és un dels objectius de qualsevol plantejament moral, ja que la moralitat sempre s'exerceix en el si d'un grup social. La ciutadania és un estatus polític, si bé està composta per diversos plans: el social, el moral i, finalment, el polític.

Lectura complementària

Sobre el tema de la influència del sistema educatiu i dels valors sobre la convivència entre els espanyols, podeu llegir:

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

En el concepte de ciutadania convergeixen dos vessants contraposats. La formació d'una ciutadania es planteja des de posicions enfrontades. Per una part, els que proposen com a objectiu prioritari l'arrelament en les comunitats concretes i, per l'altra, els qui aposten per uns drets i plantejaments universalistes (Escámez, 2003) –els comunitaristes i els liberals, respectivament. Mentre que els **comunitaristes** destaquen la primacia de la comunitat sobre l'individu, els **liberals** defensen la llibertat de l'individu i la prevalença de la justícia sobre el bé.

4.2.1. Cosmopolitisme

Segons els autors **liberals**, l'ideal d'educació per a la ciutadania ha d'aspirar al **cosmopolitisme** o la **ciutadania mundial**. Aquesta proposta implica promoure el sentiment de pertinença a una mateixa humanitat. Davant d'un món globalitzat però mancat de cohesió, ve al cap un plantejament universalista que superi els límits de cada comunitat particular. Per a això, especialment M. Nussbaum (2005) proposa una concepció humanista de l'educació que permeti superar les desigualtats i injustícies, tant en el si de la societat occidental com a tot el món.

La interdependència mundial i el desequilibri social fan necessari un nou enfocament global en l'educació per a la ciutadania. D'aquí deriva l'ideal de ciutadania mundial o cosmopolitisme que inclou l'ideal d'universalisme moral i justícia global. Basant-se en la universalitat de la llei moral kantiana, la ciutadania cosmopolita pretén desenvolupar instruments de comprensió global, de convivència intercultural i de participació activa en la construcció d'un món més just. Es tracta, en definitiva, de dur a terme una acció educativa capaç de sensibilitzar els educands sobre la seva pertinença a una única humanitat, compartida per tots. D'aquesta manera es veuria moralment compromès amb qualsevol persona, per diferent que fos, i empatitzaria amb les minories ètniques, racials i religioses que habiten en la seva societat.

La finalitat de l'educació per a la ciutadania en clau cosmopolita seria superar els límits culturals propis per a conscienciar l'educand sobre la necessitat d'universalitzar la justícia i la solidaritat. L'avantsala d'aquesta proposta pedagògica és la ferma creença que és possible una ètica de l'espècie humana. És a dir, una norma universal racional a la manera kantiana. Això implica, en última instància, el desenvolupament d'una consciència comuna de compartir un mateix projecte ètic i polític. D'aquesta manera, s'adopta una perspectiva multiculturalista que supera els límits de la cultura pròpia i les dificultats derivades del xoc cultural.

Lectura complementària

Sobre aquesta proposta d'educació humanista, podeu llegir:

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

"La mirada cosmopolita requereix, doncs, una reestructuració de la mirada que faci realitat la preocupació per tots els éssers humans del planeta sota un únic criteri universal de justícia, que estigui atenta a les reclamacions de més solidaritat, que integri les noves realitats interculturals, mediambientals, democràtiques, igualitàries. És necessària una nova mirada que acontenta una 'moral universalista' (igualtat de condició i dignitat de tots els éssers humans)".

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

4.2.2. El comunitarisme

Per la seva banda, els autors **comunitaristes** destaquen la prioritat de la **comunitat sobre l'individu**. En aquest biaix, l'educació per a la ciutadania s'ha de circumscriure al marc de l'estat, de la cultura o de la tradició. En aquest sentit, 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).

Per als comunitaristes l'home és essencialment un ésser social inscrit en una comunitat i, per tant, la forma en la qual es busca el bé no és igual en totes les cultures. Els comunitaristes neguen la possibilitat d'una raó aïllada que pugui actuar moralment per pertinença a una comunitat mundial d'éssers humans. Jutjar en funció d'una raó universal implica obviar que la persona té una història o, el que és el mateix, afirmar que no existeix un fil narratiu que afecta el seu autoenteniment (MacIntyre, 2001). La tradició, com a conjunt d'acords fonamentals compartits per un col·lectiu, té un paper fonamental en la construcció de la identitat moral. Així, rebutjant el liberalisme imperant en les ètiques contemporànies, reivindiquen que la persona està necessàriament definida i circumscriu per unes condicions històriques, culturals i socials que l'educació per a la ciutadania no pot menyscar.

4.2.3. Entre la ciutadania universal i la identitat local: dimensions de la ciutadania europea

A continuació presentem a tall de resum una taula on s'especifiquen les característiques més importants d'aquests dos vessants.

Taula 2. Comparació del vessant comunitarista i el liberal

	Comunitaristes	Liberals
Ascendents filosòfics i pedagògics	<ul style="list-style-type: none"> • Aristòtil. • Escolàstica. • Realisme pedagògic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estoïcisme. • Il·lustració (Kant). • Liberalisme pedagògic i filosòfic.

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

	Comunitaristes	Liberals
Principis bàsics	<ul style="list-style-type: none"> • Prevalença de la comunitat i la cultura. • Concepte de tradició i reformulació constant dels acords fonamentals que constitueixen aquesta tradició. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalitat del raonament moral. • Defensa dels drets universals.
Crítiques que formulen	<ul style="list-style-type: none"> • L'emotivisme moral actual. • El relativisme moral contemporani. • El projecte il·lustrat d'universalització de la justificació racional. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'educació per a la ciutadania que se cenyeix a les fronteres estatals, culturals o nacionals.
Proposta d'educació per a la ciutadania	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitarisme (educació per a la ciutadania local o de pertinença a una tradició). Formació del caràcter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmopolitisme (ciutadania mundial).
Projecte educatiu	<ul style="list-style-type: none"> • Educació moral per mitjà del desenvolupament de la identitat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultiu de la humanitat. • Educació socràtica. • Educació cívica per mitjà de la literatura.
Entesa intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • En la proposta comunitarista implica la confrontació, la reformulació i el diàleg entre les diferents tradicions. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la proposta liberal implica coneixement, comprensió i empatia per altres cultures.

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

Si bé aquestes propostes semblen, *a priori*, contradictòries, poden resultar complementàries. L'educació per a la ciutadania democràtica o la construcció d'una identitat ciutadana en una determinada societat constitueixen la condició de possibilitat de la ciutadania universal. Del que es tracta, com a finalitat última, és d'establir llaços de pertinença a una mateixa humanitat, que és l'ideal de la ciutadania cosmopolita. L'educació per a la ciutadania tracta de formar l'educand per a l'exercici de la democràcia, possibilitar l'exercici dels drets i deures dels ciutadans sense obviar l'horitzó mundial.

La Comissió Europea, en l'informe Construir Europa mitjançant l'educació i la formació (1997), va proposar cinc dimensions fonamentals per a una nova "ciutadania":

- La dignitat de la persona.
- La ciutadania social.
- La ciutadania paritària.
- La ciutadania intercultural.
- La ciutadania ecològica.

- 1) La **dignitat de la persona** com a eix central de la idea de ciutadania que necessita el reconeixement de les institucions polítiques democràtiques, el reconeixement dels drets de les majories i minories en el govern.

- 2) La **ciutadania social** inclou els drets i deures socials, la lluita contra l'exclusió i la marginalitat, la solidaritat com a valor europeu, la cohesió social i el reforçament del sentit comunitari.

- 3) La **ciutadania paritària** implica el rebuig dels prejudicis discriminatoris envers les minories ètniques o les dones, i l'afirmació del valor de la igualtat, és a dir, la igualtat d'oportunitats per a tots els itineraris educatius.

- 4) La **ciutadania intercultural** implica el valor de la diversitat, l'obertura a un món plural, la identitat europea i el multiculturalisme, el respecte de les diferències culturals i la legitimitat d'expressió dels drets col·lectius, la tolerància i la cerca activa de la riquesa de l'altre, la pertinença a Europa i al món.

- 5) La **ciutadania ecològica** exigeix la preservació del medi ambient, l'acord de l'home amb la naturalesa, una consciència augmentada dels valors del medi ambient i la importància del desenvolupament sostingut.

5. Reptes de l'educació actual

Indiscutiblement, davant de la globalització i el xoc cultural creixents que se'n deriven, a l'educació li passen pel cap una sèrie de reptes. Encara amb el risc d'oblits, intentarem endinsar-nos en reptes com els següents:

- L'educació permanent.
- Les relacions entre educació, desenvolupament i cooperació.
- L'educació multicultural, l'atenció a la diversitat i l'exclusió social.
- La participació social.
- El desenvolupament sostenible.

5.1. Educació permanent

El vertiginós avenç científic i tècnic, l'evolució de les estructures productives, econòmiques i socials i les innovacions en el món laboral plantegen com un dels reptes més urgents la necessitat d'una **educació permanent**. Davant de la conjuntura actual, les persones han d'actualitzar constantment els coneixements per no quedar obsolets ni exclosos del sistema social, econòmic, polític i laboral. En la conferència general de la UNESCO que va tenir lloc a Nairobi el 1976, es va definir l'educació permanent de la manera següent:

"L'expressió d'educació permanent designa un projecte global orientat tant a reestructurar el sistema educatiu existent com a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu:

- En aquest projecte, l'home és agent de la seva educació pròpia per mitjà de la interacció permanent de les seves accions i la seva reflexió.
- L'educació permanent, lluny de limitar-se al període d'escolaritat, ha d'incloure totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que es puguin adquirir per tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenvolupament de la personalitat.
- Els processos educatius que segueixen al llarg de la seva vida els nens, els joves i els adults, sigui quina sigui la seva forma, han de considerar-se com un tot."

Alguns autors, per exemple Trilla i Ayuste, destaquen la redundància epistemològica d'aquesta definició. Afirment que el concepte d'educació permanent no aporta cap element nou al concepte teòric d'educació, però posen èmfasi en determinats aspectes educatius que han estat rellevants per al seu desenvolupament pràctic (Ayuste, 2004). En la societat de la informació actual, resulta necessari adoptar una perspectiva més global, integradora i contínua, que no limiti l'acció educativa a l'etapa escolar, sinó que l'ampliï al llarg de la vida. L'educació permanent s'ha de posar al servei d'un desenvolupament humà més democràtic i solidari, i ha d'intentar vetllar per la igualtat d'oportunitats educatives, socials i culturals. És a dir, ha d'intentar eradicar la pobresa, la marginació i l'opressió derivades del sistema econòmic i polític procurant pal·liar la fragmentació social.

Seguint aquesta perspectiva, l'**informe Delors** elaborat el 1996 per la UNESCO definia quatre eixos que havien d'orientar l'acció educativa futura (Delors, 1996):

- El primer és **ensenyar a conèixer**, és a dir, saber transmetre destreses i habilitats necessàries per a comprendre i continuar aprenent.
- El segon pretén **ensenyar a fer**, en el sentit de saber construir l'entorn propi.
- El tercer procura **ensenyar a viure junts**, és a dir, cooperar amb els altres i participar activament en les societats en les quals vivim.
- El quart i últim s'encamina a **ensenyar a ser**, és a dir, a desenvolupar totes les capacitats individuals i a integrar-se de manera oberta i dinàmica en la societat plural i globalitzada en la qual habitem.

5.2. Educació, desenvolupament i cooperació

El desenvolupament, tant social com individual, és un concepte més ampli que el de creixement econòmic, el de progrés o el de modernització tecnològica. *Benestar i desenvolupament* són dos termes el significat comú dels quals comparteix la convicció que les coses requereixen una mica més que canvis estrictament físics o materials. No solament és important què i quant, sinó també com es produeix, com es distribueixen els beneficis i perjudicis d'aquesta capacitat productiva. Així mateix, s'ha de reflexionar sobre quines oportunitats socials noves generen per als qui formen part de la col·lectivitat que ha fet possible aquest creixement productiu. En realitat, tant per al benestar com per al desenvolupament, no solament s'han de tenir en compte les qüestions d'eficiència, sinó també les d'equitat, i no solament en un sentit econòmic, sinó incloent-hi components educatius, sanitaris, culturals, intel·lectuals, organitzatius, ètics, polítics, socials i institucionals. Les polítiques educatives, en general, s'han basat més en criteris productius que en criteris socials. Però en

Lectura complementària

Podeu trobar més informació sobre l'informe Delors a:

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.

les últimes dècades, s'ha estès pensar que les persones són subjectes imprescindibles per a l'assoliment de més desenvolupament, i igualment que les persones són el perquè i el per a què del desenvolupament.

En definitiva, el concepte de *desenvolupament* ha variat considerablement en les últimes dècades i ha passat d'un concepte fonamentalment centrat en el creixement econòmic a un procés multisectorial, en què també es tenen en compte factors vinculats amb les llibertats humanes i la cultura. L'horitzó del desenvolupament, en conseqüència, és la realització personal i social plena. D'altra banda, la dimensió mediambiental també és un eix central del desenvolupament.

El terme *cooperació* entén que les persones pertanyen a un univers més ampli que el territori, regió, cultura o civilització propis. La persona és, al seu torn, com afirmen els liberals, membre d'una comunitat humana, en què la participació i la solidaritat són fonamentals. L'educació ha de conscienciar sobre la necessitat d'ajudar i cooperar tant localment com internacionalment. Ser solidari implica travessar la frontera i obrir-se als altres, comprendre els motius personals i culturals, i com les circumstàncies condicionen el seu comportament i les seves decisions. La solidaritat, per tant, no s'ha de restringir a l'àmbit regional, sinó que ha d'incloure l'internacional, de tal manera que s'estableixin unes coordenades de justícia i equitat perquè les relacions entre els pobles siguin més equilibrades i distributives que les merament comercials.

L'educació per al desenvolupament s'entén com una acció crítica, emancipadora i global, i com una pràctica socioeducativa orientada per un compromís amb el canvi i la transformació (Fueyo, 2005, p. 43). La UNICEF defineix l'educació per al desenvolupament com

"un procés educatiu que promou el desenvolupament, en nens, nenes i joves, d'actituds i valors com la solidaritat mundial, la pau, la tolerància, la justícia social i la sensibilització ecològica, i que els dóna coneixements i capacitats necessaris per a promoure aquests valors i provocar canvis en les seves pròpies vides i en les seves comunitats, localment i mundialment."

(junta directiva d'UNICEF, 1992).

L'educació per al desenvolupament és una forma d'educació en valors, de caràcter universal i destinada a l'acció i al canvi social. D'aquesta manera, comprèn l'educació per a la pau, l'educació per a la ciutadania, l'educació per al consum, etc., amb la finalitat d'aportar instruments d'anàlisi crítica del model de desenvolupament occidental i neoliberal, a fi de motivar accions per a la transformació social. Al seu torn, incorpora a l'agenda temes com el comerç internacional injust, el deute extern dels "països en via de desenvolupament, els assumptes monetaris internacionals i la gestió del medi ambient" (Gorostiza, 2005, p. 84).

Lectura complementària

Sobre l'educació per al desenvolupament, podeu llegir l'obra següent:

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

Lectura complementària

Sobre l'educació per al desenvolupament, podeu llegir l'obra següent:

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

5.3. Educació multicultural, atenció a la diversitat i exclusió social

Un altre dels reptes educatius de més urgència és afrontar la problemàtica derivada de la **multiculturalitat**. La interdependència mundial, les migracions massives cap als països desenvolupats, les dificultats de la convivència cultural en els estats fan necessari plantejar una acció educativa que atengui aquest aspecte. L'afluència de moviments migratoris a la recerca d'un futur millor cap a economies més desenvolupades ha provocat una diversitat cultural en què la convivència de vegades resulta controvertida. Aquest escenari social provoca que un dels reptes de l'educació sigui facilitar la convivència harmònica en el si de les societats. En l'informe Delors s'explicitava que es tracta:

"[...] d'aprendre a viure junts coneixent millor els altres, la seva història, les seves tradicions i la seva espiritualitat, i a partir d'aquí, crear un esperit nou que impulsi la realització de projectes comuns [...]; una utopia, pensaran, però una utopia necessària, una utopia essencial per a sortir del perillós cicle alimentat pel cinisme o la resignació".

(Informe Delors, 1998, p. 22).

Aquesta és, en definitiva, la finalitat de l'educació multicultural.

El concepte d'**interculturalitat** (Froube, 1999, p. 10) exigeix el reconeixement explícit d'entitats i societats, grups i ètnies diferents les unes de l'altres i la promoció i defensa de tots els seus drets. Això inclou tant la diversitat cultural com les necessitats especials, a més dels grups socialment més vulnerables.

Per a Froube (1999, p. 15) els objectius de l'educació intercultural són:

- Comprendre la naturalesa pluralista de tots els aspectes de la nostra societat.
- Promocionar i potenciar la trobada dialògica entre cultures.
- Ser conscients de la complexitat de la relació entre les diferents cultures, tant en les facetes personals com convivencials.
- Col·laborar en la cerca de respostes a tots els problemes que apareguin en els àmbits socials, religiosos, polítics, econòmics, ecològics, etc.
- Estar obert a tots els plantejaments que sorgeixen en les trobades entre diverses cultures, amb vista a una convivència humana millor.

Lectura complementària

Sobre l'educació intercultural podeu llegir l'obra següent:
S. Froube (1999). Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 3, 9-26.

Les diferents cultures que conviuen en les societats obliguen a educar per a la tolerància, per al respecte i la dignitat humans, i per a entendre la manera com les altres cultures busquen el bé comú. En aquest context es produeix la controvèrsia entre la **identitat** i la **diversitat cultural**. Es tracta d'establir ponts de diàleg i comunicació entre els individus de cultures diferents. La intercomunicació entre persones i grups socials és on es materialitza el sentit relacional de la convivència democràtica.

Les societats democràtiques no poden viabilitzar la seva proposta política a favor del bé comú amb una gran desigualtat interna. I per això s'han d'atendre les franges socials més vulnerables, els grups socials en risc d'**exclusió**, per a pal·liar les desigualtats. L'educació ha de vetllar per la inclusió social dels col·lectius socialment vulnerables. Paral·lelament, ha de respectar i atendre la diversitat, i s'ha de dotar dels recursos necessaris per a garantir que totes les persones hi accedeixin de manera igualitària, tant si són inadaptats, discapacitats com persones amb necessitats educatives especials.

5.4. Educació i participació social

Un altre dels compromisos educatius és la necessitat de **fomentar la participació social**. Les societats democràtiques es caracteritzen per compartir un mateix projecte social, polític, econòmic comú i consensuat per la majoria. Dins d'aquesta voluntat, es pot destacar que hi ha una pluralitat cultural i social que, malgrat que comparteix el projecte comú, peca de diferències internes. Les tensions es dirimeixen entre la tendència a la igualtat –sobretot davant de la llei– i el respecte a la diferència. Tots els ciutadans participen d'un mateix projecte polític, la democràcia, i, no obstant això, també són diferents. El repte de l'educació i la participació social és precisament mantenir aquesta tensió viva, sense per això deixar que es desmembri l'horitzó democràtic. D'aquesta manera, la participació social és un eix vertebrador d'una societat democràtica que l'educació ha de fomentar.

La participació social implica estendre els principis i les accions de la democratització en tots els àmbits de la vida col·lectiva i aprofundir-hi (Martín i Gairín, 2007, p. 117). La desigualtat en les societats democràtiques implica un repartiment desigual del poder social, que pot arribar a ser incompatible amb la democràcia. La participació social implica, a més de col·laborar en el propòsit polític, responsabilitzar tothom en el nostre compromís envers la societat.

Per tant, l'**educació per a la participació social** s'encamina a conscienciar l'educand pel que fa a la seva responsabilitat en la construcció de la societat, de la política i de la cultura.

La participació social implica ampliar la perspectiva de la participació política. Tota societat és el resultat d'unes regles d'ordenació d'un tipus d'accions. Max Weber va diferenciar entre **comunitat** i **societat**. La primera fa referència a un ordre de normes espontànies o naturals, mentre que la segona es defineix en funció d'un ordre de normes artificials o elaborades. La política, sota aquesta concepció, comprèn totes les accions que afecten la construcció i el manteniment d'aquest vincle, és a dir, l'administració de les formacions socials. Les formacions socials no únicament afecten la comunitat política, sinó també les regles de funcionament d'aquesta societat.

Lectura complementària

Sobre el paper de l'educació en la participació social, podeu llegir l'obra següent:
M. Martín i J. Gairín (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59, 113-151.

Alguns autors atribueixen la falta de participació social a la societat individualista en què vivim, en què la "cosa pública" ha quedat relegada a un segon pla i han adquirit un protagonisme com més va més gran les preocupacions immediates i individuals. D'altres acusen d'aquesta falta de participació a una formació política deficient o la despreocupació generalitzada per la formació del ciutadà. El teixit associatiu al nostre país és un dels menys desenvolupats de la Unió Europea. I per això l'educació s'ha de preocupar per la participació social, per l'educació per a la ciutadania participativa, activa, crítica i socialment compromesa. L'educació ha de fomentar la interacció entre els membres de la comunitat, l'enfortiment d'una cultura comuna i la construcció conjunta del funcionament social per mitjà de la participació associativa.

5.5. Educació i desenvolupament sostenible

El desequilibri econòmic, social i mediambiental progressiu derivat del consum il·limitat necessita una reflexió sobre les alternatives per a compatibilitzar el desenvolupament, el creixement i el medi ambient. En la Cimera de la Terra que va tenir lloc a Rio de Janeiro el 1992, es va acordar la definició de desenvolupament sostenible.

La Comissió Mundial sobre Medi Ambient i Desenvolupament va definir el concepte de **desenvolupament sostenible** com la possibilitat de satisfer les necessitats actuals sense comprometre la capacitat de les generacions futures per a satisfer les seves necessitats pròpies i es va plantejar l'exigència de cooperació intergeneracional. És a dir, no únicament es compromet la generació que ara hi ha, sinó les que vindran.

El problema mediambiental deriva del model de societat en què estem instal·lats en el món desenvolupat (Ortega, 2009, p. 163). Tant el consum descontrolat com les activitats productives generen una crisi ambiental que transcendeix el problema ecològic i afecten l'àmbit polític, social i econòmic. En les últimes dècades s'ha viscut un creixement econòmic exponencial. El creixement econòmic no és negatiu, però paral·lelament s'han intensificat les pressions sobre els recursos i els sistemes naturals. Aquest fet ha provat que el creixement té límits i que l'economia mundial no pot expandir-se indefinidament si es deterioren els ecosistemes dels quals depèn.

Els beneficis del creixement global accelerat s'han distribuït de manera desigual. Un informe del Programa de les Nacions Unides per al desenvolupament de 1999 sobre desenvolupament humà descrivia que el 82,70% dels ingressos mundials se'ls queda el 20% de la població. Aquest 20% percep l'11,75% dels ingressos econòmics i l'altre 80% rep el 2,3% del total. Davant d'aquesta **desi-**

gualtat de repartiment de la riquesa mundial, va emergir un nou paradigma denominat "desenvolupament sostenible", paradigma que va rebre un impuls definitiu després de la Cimera de Rio de 1992.

En la definició de desenvolupament sostenible es conjuguen diversos conceptes clau: la solidaritat intergeneracional, l'acció sostenible i l'acció no sostenible. La **solidaritat intergeneracional** en el sentit que la solidaritat no queda circumscrita a les persones que ara existeixen, sinó també a les que estan per venir. L'**acció sostenible** com l'actuació les repercussions de la qual no danyen el medi ambient. Finalment, l'**acció no sostenible** com l'acció les conseqüències de la qual perjudiquen excessivament l'entorn.

Atenent aquests conceptes, es tracta de conscienciar tots els educands que cada persona té una certa responsabilitat en el futur del medi ambient, que les seves accions tenen una repercussió global. Entre els objectius de l'educació ambiental podem destacar la necessitat de conscienciar sobre una ètica ambiental, en el sentit que l'ètica no s'ha de circumscriure únicament als àmbits de les relacions interpersonals, sinó també ha d'incloure la nostra relació amb el medi ambient (Saura i Hernández, 2008, p. 203).



Les accions individuals tenen repercussions globals.

Resum

El concepte d'educació ha evolucionat durant el transcurs de la història. Des de la *paideia* grega fins a l'educació per competències la manera de concebre l'educació ha experimentat una transformació profunda. El procés educatiu depèn, en última instància, de la concepció antropològica. Els ideals de formació estan determinats socialment, culturalment i políticament. Gràcies a una determinada concepció de la persona, es projecta un determinat procés educatiu que pretén desenvolupar aquesta concepció en cada ciutadà. Així, trobaríem notables diferències entre el pensament grec i l'era cristiana, o entre el pensament medieval i la modernitat tardana.

Després d'aportar algunes definicions significatives sobre l'educació, es relaten els àmbits de l'educació. A fi de sistematitzar l'univers de processos educatius, s'han diferenciat tres contextos educatius: el formal, el no formal i l'informal. El primer està constituït pel sistema educatiu reglat; el segon per totes les pràctiques que, encara que tenen finalitat pedagògica, no pertanyen al primer; i l'àmbit informal serien els processos no sistemàtics pels quals les persones s'eduquen en interacció amb l'entorn.

A diferència d'altres termes afins, com el de la formació, el de la disciplina, el de l'ensenyament o l'aprenentatge, el concepte d'educació té una dimensió integral. D'aquesta manera, també es fa referència a l'educació moral de la persona. Dins de l'educació moral, hi ha hagut algunes aportacions psicològiques que posen l'èmfasi en el desenvolupament de la personalitat moral com els casos de J. Piaget i L. Kohlberg, que estableixen una sèrie d'etapes del desenvolupament moral que han servit d'orientació per a moltes pràctiques d'educació moral.

La moralitat sempre s'exerceix dins d'un col·lectiu social i incumbeix a les relacions interpersonals. A més d'éssers socials, les persones són éssers polítics. Viuen, participen i es desenvolupen en un entorn polític. I per això històricament hi ha hagut una preocupació per l'educació per a l'exercici de la ciutadania, i més en les societats democràtiques. En l'educació per a la ciutadania conviuen dos vessants contraposats o, segons com s'analitzi, complementaris: aquells que advoquen pel cosmopolitisme i els qui defensen l'arrelament a comunitats concretes.

Després de contraposar els comunitaristes i els liberals en les seves propostes d'educació per a la ciutadania, es proposen alguns dels reptes actuals per a l'educació. Entre els reptes actuals es destaquen: l'educació permanent, l'educació i les seves relacions amb el desenvolupament, l'educació multicul-

tural, l'atenció a la diversitat, la participació social i el desenvolupament sostenible. Aquests constitueixen, entre d'altres, els reptes urgents a què l'educació ha de donar resposta.

Glossari

educació formal *f* Sistema educatiu reglat d'un determinat país. És un tipus d'educació intencional, metòdica, estructurada, institucionalitzada i organitzada jeràrquicament.

educació informal *f* Procés educatiu no sistemàtic per mitjà del qual les persones adquireixen coneixements, habilitats, valors, experiències i actituds en la interacció amb l'entorn.

educació moral *f* Educació i moralitat són dos processos que mantenen una relació tan profunda que no es poden separar; encara més, l'anàlisi de qualsevol ens porta necessàriament a l'altre. L'educació, en aquest sentit, és el procés intencional pel qual, a partir d'una certa indeterminació o autonomia, es persegueix el perfeccionament de la totalitat de l'ésser personal.

educació no formal *f* Àmbit educatiu que se situa al marge de l'educació formal. L'educació no formal és metòdica, sistemàtica, encara que atén a objectius més concrets que la formal.

educació per a la ciutadania *f* Educació que té per finalitat el desenvolupament de l'educand en relació amb el seu estatus de ciutadà. La ciutadania no es constitueix simplement amb una dimensió política, sinó també social i moral. Participar activament en els processos democràtics de les societats occidentals, conèixer els deures i drets de cada ciutadà, conèixer i respectar els drets universals, són alguns dels objectius de l'educació per a la ciutadania.

educació permanent *f* Concepció educativa que destaca la importància del procés educatiu com un procés vital que s'estén al llarg de tota l'existència humana.

exclusió social *f* Acció de segregar un col·lectiu de persones socialment vulnerables. Per exemple, dones maltractades, immigrants, discapacitats o inadaptats socials.

desenvolupament moral *m* L'adquisició de la moralitat, com a desenvolupament, es produeix en estadis definits, caracteritzats per regles i principis morals que són estructures que el nen construeix activament per mitjà d'experiències d'intenció social. Aquest és l'enfocament de les tesis de desenvolupament cognitiu elaborades per J. Piaget i L. Kolberg.

desenvolupament sostenible *m* Concepte que té en compte no solament la implicació de les accions humanes sobre el medi ambient actual, sinó el seu impacte sobre les generacions futures.

paideia *f* Terme grec que es tradueix per *educació* i per *cultura*. La *paideia* s'entén com el procés formatiu de la Grècia clàssica (segles VI-IV aC). En els diferents autors d'aquesta època es concreta de maneres diferents. Per a Plató és el procés pel qual es forma el governant, que ha de ser filòsof. Per la seva banda, en Aristòtil implica el desenvolupament de les virtuts ètiques i les del coneixement o dianoètiques.

participació social *f* Participació que implica el compromís no únicament polític de les persones en una societat, sinó la implicació tant en el teixit associatiu com en les accions de la col·lectivitat.

Bibliografia

- Aristòtil (1988). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos.
- Aristòtil (2000). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.
- Attewell, P. (2009, març). ¿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., i Sarramona, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Colom, A. J. i Núñez Cubero, L. (2005). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom, A. i Sureda, J. (1981). *Hacia una teoría del medio educativo. Bases para una Pedagogía Ambiental*. Palma: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears.
- 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: Centre UNESCO de Catalunya.
- Depaepe, M. (2007). Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía. A J. Sáez i J. García Molina (Ed.), *Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)*. València: Nau Llibres.
- Erasmus, D. (2007). *Educación del príncipe cristiano*. Madrid: Tecnos.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001). A 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. A 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. A L. M. Naya (Coord.), *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (pp. 79-103). Donostia: Erein.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., i 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. i 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. i Romero Sánchez, E. (2009, juny). 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, març). 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. i 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. i 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.

