

# L'acció educativa

Isabel Vilafranca Manguán

PID\_00151756



Universitat Oberta  
de Catalunya

[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)



# Índex

<b>Introducció</b> .....	5
<b>Objectius</b> .....	6
<b>1. L'educador, l'educand i l'acció educativa</b> .....	7
1.1. L'educador .....	7
1.2. L'educand .....	8
1.3. L'educabilitat de la persona .....	10
1.3.1. Límits de l'educabilitat .....	13
1.4. L'acció educativa .....	14
<b>2. Les dimensions de l'acció educativa</b> .....	19
2.1. Dimensió cultural .....	19
2.2. Dimensió econòmica .....	21
2.3. Dimensió social .....	22
2.4. Dimensió ètica .....	23
2.5. Dimensió política .....	24
<b>3. L'educació com a comunicació</b> .....	26
<b>4. L'educació com a procés social</b> .....	29
<b>Resum</b> .....	31
<b>Glossari</b> .....	33
<b>Bibliografia</b> .....	34



## Introducció

Al llarg dels mòduls precedents, s'ha reflexionat sobre com es defineix l'educació, quina és la seva història, què és la teoria de l'educació i quina funció compleix dins de les ciències de l'educació. Ara, amb aquest mòdul ens dedicarem a estudiar l'acció educativa com a intervenció pedagògica. L'educació és essencialment una relació entre persones, un acte comunicatiu entre educador i educand.

L'acció educativa no és un fet aïllat, sinó que es dona en el si d'una societat. Analitzar l'acció educativa de manera descontextualitzada resultaria imprecís, ja que aquesta acció té dimensions socials, culturals, ètiques, econòmiques i polítiques. Respecte a això, es pot dir que el marc en el qual es planifica o desenvolupa qualsevol pràctica educativa condiona i orienta els seus objectius, les seves finalitats i la seva metodologia. D'altra banda, els ideals educatius configurats per una societat determinada varien en funció d'aquesta.

La cultura és un fet històric, a més d'un element que humanitza; no és en va, un determinat col·lectiu humà construeix, comparteix i defineix una cultura. Les característiques d'aquesta, si bé varien al llarg del temps, tenen una continuïtat ininterrompuda. El procés pel qual es transmet una cultura és l'educació; al seu torn, la cultura es comunica per mitjà de l'educació. Una cultura implica, també, un conjunt d'expressions simbòliques que condicionen una cosmovisió, una manera de viure el món, d'interpretar-lo i de moure-s'hi.

El mòdul que teniu a les vostres mans intenta aproximar-se a la realitat educativa des de l'anàlisi dels subjectes de l'educació, educand i educador, des de la caracterització de l'acció educativa com a pràctica pedagògica i des de les dimensions d'aquesta. Finalment, es fa referència a l'educació com a procés comunicatiu i social.

L'estudi de l'acció educativa se centrarà en la resposta de les qüestions següents:

- Qui són els subjectes de l'educació.
- Què representa l'educabilitat i l'educativitat.
- Com és l'acció educativa.
- Com se socialitza la persona.
- Quines dimensions té l'acció educativa.

## Objectius

En finalitzar aquest mòdul, sereu capaços del següent:

1. Saber què és l'educativitat.
2. Definir els conceptes d'*educador* i d'*educand*.
3. Comprendre la importància de l'educabilitat, i també reflexionar críticament sobre els seus límits i possibilitats.
4. Conèixer i comprendre les característiques de l'acció educativa i les seves dimensions.
5. Definir el terme *cultura* i les seves característiques, així com la seva vinculació amb l'educació.
6. Confrontar l'enfocament productiu de l'educació amb el d'educació per al desenvolupament.
7. Diferenciar entre socialització i educació.
8. Comprendre la relació entre ètica i educació.
9. Analitzar críticament la dimensió política de l'educació.
10. Entendre les relacions de l'educació i la comunicació.

# 1. L'educador, l'educand i l'acció educativa

## 1.1. L'educador

La clau de tot el procés educatiu rau en l'**educabilitat** de la persona. Com a contrapartida, l'educabilitat exigeix d'**educativitat**. L'educabilitat, plasticitat de l'ésser humà, comporta la capacitat de rebre influències per a transformar-se. Per la seva banda, l'educativitat s'entén com la capacitat de tot ésser humà per a influir en un altre, actuar sobre un altre, de manera intencional o no intencional. La persona necessita els altres per a aprendre i integrar-se en una societat, de manera que aprengui a interpretar el món que l'envolta. Es parla de desenvolupament, de perfectibilitat, de progrés o d'humanització quan es fa referència a aquesta influència dels altres.

L'educativitat és una qualitat pròpia de la naturalesa humana. No obstant això, també podem aprendre d'objectes que no són necessàriament persones, per exemple: la televisió, la literatura, l'art, els mitjans de comunicació, la naturalesa, etc. L'educació és un procés permanent, que té lloc al llarg de l'existència de cada ésser humà. Aprenem constantment en els àmbits formals, no formals i informals. En cada un d'aquests àmbits hi ha **educadors**, tant si ho són intencionadament com no.

Per tant, l'educativitat seria la influència que tota persona o grup exerceix sobre una altra, a fi que aquesta aprengui.

Aquest tipus d'influència es desenvolupa a partir dels agents educatius següents:

Taula 1. Agents educatius que intervenen en l'educativitat

Agents educatius	Tipus d'educador	Exemples
Personals	Individuals	Pare, mare, mestre/a
	Comunitaris	Família, grup d'amics/gues
Institucionals	Formals	Escola, universitat
	Informals	Mitjans de comunicació social
Impersonals	Naturals	Animals, agents atmosfèrics
	Culturals	Cultura, ciutat

Sembla obvi que el principi d'educativitat és universal en la persona. Totes les persones podem influir intencionadament o no en d'altres, aportant-los idees, pensaments, conceptes, hàbits, valors, habilitats i, fins i tot, actituds. La influència que s'exerceix sobre un altre no es restringeix necessàriament a l'àmbit formal –escola, institut o universitat–, sinó que també es pot donar en contextos no formals o informals. És indiscutible que qualsevol persona pot esdevenir puntualment educador. Com dèiem més amunt, l'educativitat és, sota aquest punt de vista, una facultat universal de l'ésser humà.

De manera similar, les institucions poden ser educatives, a saber, hi ha institucions que eduquen, intencionadament o no. Així mateix, cal establir la diferència entre educador, mestre i educador social. Com hem vist, qualsevol persona pot esdevenir educador en un moment donat, però mestre és la persona que ha fet de la funció docent la seva professió. Un pare o mare, o un amic/ga, ens pot educar, però la seva professió no és ser educador; tanmateix, un educador social sí que té com a professió, com el mestre o professor, l'educació. El col·lectiu d'atenció prioritària de l'educació social són els grups vulnerables o en risc d'inadaptació social. A diferència del mestre, el context professional de l'educador social no necessàriament es restringeix a àmbits formals (escola, institut, universitat), sinó també a àmbits no formals (serveis socials, centres cívics, etc.) o informals (carrer, barri, etc.).

## 1.2. L'educand

El procés d'ensenyament-aprenentatge no seria possible simplement amb un dels subjectes; són necessaris dos o més agents. Si l'agent educatiu el denominàvem *educador*, el subjecte de l'educació rep el nom d'**educand**. En el context formal, l'educador s'anomena *mestre* o *professor*, i l'educand, en general, **alumne** o **discent**. En l'àmbit no formal o informal, l'educador s'anomena *formador* o *educador social* i, el subjecte, **usuari** (en cas de ser un servei) o *educand*. D'aquesta manera, l'educand és un element central del procés, ja que tota la intervenció educativa gira al seu entorn.

L'educand, en tant que persona, és un ésser complex. A fi de desenvolupar totes les seves capacitats, cal que l'educador adapti la seva acció a la naturalesa i peculiaritats del primer.



Atenent aquesta perspectiva, Colom (2005, pp. 131-136) afirma que la pràctica educativa i la seva definició axiològica ha de ser compatible amb les característiques següents, que ha de preveure l'acció educativa considerant l'educand:

- Interdisciplinarietat
- Activitat
- Autonomia
- Llibertat i capacitat crítica
- Socialització
- Decisoral i creativa
- Utilitat

### Lectura complementària

Podeu obtenir més informació sobre el treball de Colom entorn de la pràctica educativa llegint l'obra següent:

A. J. Colom i L. Núñez Cubero (2005). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.

A continuació, passem a detallar les característiques que ha de tenir l'acció educativa:

**1) Interdisciplinarietat.** A fi d'atendre la complexitat i dinàmica dels fenòmens i de la realitat en què aquesta acció educativa s'insereix.

**2) Activitat.** En l'acció educativa, l'educand ha d'assumir progressivament el protagonisme del procés. L'educand ha de ser cada vegada més actiu en la construcció del contingut educatiu.

**3) Autonomia.** L'acció educativa ha de tenir com a finalitat l'autonomia de l'educand. A mesura que l'educand desenvolupi la seva autonomia, l'ensenyament de l'educador ha de minvar. El desenvolupament de l'autonomia exigeix un clima de llibertat i és un requisit de qualsevol societat democràtica.

**4) Llibertat i capacitat crítica.** Com a conseqüència de les dues anteriors, la llibertat i la capacitat crítica són complementàries. No es pot desenvolupar l'autonomia i la reflexió sense un ambient de llibertat en el qual es respecta el dret a l'error.

**5) Socialització.** L'educació ha de ser un procés dinàmic d'interacció entre la societat i l'individu, de manera que s'interioritzin els costums, valors i normes compartits per la majoria dels ciutadans de la cultura en què s'insereix. La socialització és el procés formatiu gràcies al qual l'individu aprèn a viure en una societat.

6) **Decisional i creativa.** L'individu no s'insereix passivament en una societat, sinó que participa activament en la seva configuració. I per això la intervenció educativa ha de desenvolupar la decisió i creativitat de l'individu. No es tracta únicament d'adquirir coneixement, sinó de transformar progressivament la societat.

7) **Utilitat.** Tot contingut ha de ser potencialment significatiu i funcional. A saber, ha de connectar-se amb l'experiència de l'alumne i ser aplicable en qualsevol circumstància que es requereixi.

Encara que es dedueixin de les anteriors, a aquestes característiques proposades per Colom es podrien afegir la **dimensió integral** i la **diferenciadora**, en el sentit d'individualitzadora. La primera suggereix que l'acció educativa ha de procurar el desenvolupament harmònic de totes les capacitats de cada educand, de manera que totes convergeixin en un projecte comú. L'educació diferenciadora fa referència a la idea que, si bé l'educació és un dret universal que ha de perseguir fins comuns, cada persona és diferent. D'aquesta manera, perquè l'educador aconseguixi els objectius que es proposa, ha de conèixer l'educand, la seva naturalesa particular, a fi d'adaptar el seu mètode d'intervenció educativa o social a la seva individualitat.

El procés d'ensenyament-aprenentatge ha variat considerablement des de l'aparició del moviment de l'Escola Nova. Abans d'aquest, l'èmfasi del procés requeria en la instrucció del mestre; en efecte, la figura central i l'eix vertebrador de l'acció educativa era l'educador. En canvi, en l'actualitat, la clau del procés no rau en l'ensenyament, sinó en l'aprenentatge; així, la qüestió és que l'educand vagi desenvolupant estratègies i processos d'aprenentatge.

En suma, s'ha transitat d'un model centrat en l'adquisició de coneixements cap a un de basat en la construcció de significats.

### 1.3. L'educabilitat de la persona

Qualsevol manera de conceptualitzar l'educació conté dos supòsits bàsics:

a) El primer és que la persona té una naturalesa d'alguna manera "**inacabada**" i que es pot completar amb l'educació. La indeterminació natural de l'ésser humà fa que l'educació en pugui potenciar el desenvolupament, fer-lo avançar per un camí de perfectibilitat. Resulta, doncs, ineludible i constitutiu de la condició humana el fet de ser educable.

b) El segon és que l'educació comporta un **procés de "millora"** o d'optimització de la persona, en definitiva, humanitzador. La facultat que tenen els éssers humans de ser influïts o modelats des de l'exterior s'anomena **educabilitat**.

L'educabilitat s'oposa a l'educativitat, que és la capacitat que té l'ésser humà d'influir-ne un altre. Educabilitat i educativitat són dos processos complementaris i necessaris. Sense educabilitat no hi ha educativitat, i viceversa. Derivat de la capacitat d'educabilitat d'una persona, es desprèn que se la denomini *educand*, i de l'educativitat que se l'anomeni *educador*. En algun moment de la nostra vida, tots hem estat educands, però també educadors.

S'atribueix a **Herbart** la introducció del terme *educabilitat*. Aquest autor la defineix com segueix:

"[...] el concepto fundamental de la Pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Especialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos. De la educabilidad evolutiva se encuentran rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre."

(Citat per García Carrasco, 1987, p. 201).

Per tant, l'**educabilitat** s'entén com la capacitat d'adquirir noves conductes, valors, aptituds i conceptes al llarg de l'existència. Qualsevol humà és educable en la mesura que gaudeix de plasticitat.

En realitat, la persona és l'ésser vivent que té un grau de plasticitat, o mal·leabilitat, més alt, ja que és la que neix amb una naturalesa menys determinada, a saber, amb menys capacitat de subsistència per si mateix. A diferència d'altres éssers vius, l'ésser humà no solament aconsegueix adaptar-se al medi, sinó que, al llarg de la història, de la cultura i de la tècnica, aconsegueix modificar-lo per a satisfer les seves necessitats. L'home pot intervenir sobre el medi; pròpiament, la manera en què l'ésser humà aconsegueix controlar el medi, modificar-lo i superar així el nivell natural en què neix és la cultura. La cultura es transmet a les noves generacions de l'espècie mitjançant l'educació. I per això cultura i educació són dos conceptes summament vinculats.

En definitiva, la cultura seria el contingut, i el procés pel qual aquest contingut es transmet i es perpetua filogenèticament és l'educació.

Recordem el que hem dit al principi d'aquest mòdul: la persona és educable, és a dir, pot ser influïda per altres persones o agents externs, tant si són persones com coses o fenòmens naturals. Ara bé, l'educació sempre representa un procés d'optimització, de millora, de superació. En el mòdul "Conceptualització de l'educació", relatàvem que per a Rousseau l'educació pot procedir dels homes, de les coses o de la naturalesa. L'ordre seqüencial que l'educació ha de tenir és la naturalesa, les coses i les persones. D'aquí que la persona pot ser influïda per altres persones, per les coses o per la mateixa naturalesa. En conseqüència, no hi ha dubte que pot ser influïda des de fora.

Arribats a aquest punt, convé diferenciar entre **heteroeducació** i **autoeducació**. L'heteroeducació seria el procés pel qual un individu extern influeix en el procés educatiu, mentre que l'autoeducació seria quan l'individu es desenvolupa autònomament i lliurement, de manera autodidacta. Si aquella és anterior en ordre cronològic, resulta secundària en ordre de prioritat.

La finalitat de l'heteroeducació seria l'autoeducació. I per això la influència externa és, al principi, condició de possibilitat de la conquesta de l'autonomia i reflexió crítica. En realitat, l'educabilitat de la persona fa referència a la condició humana en la seva obertura a l'exterior. La persona no neix acabada ni programada, encara que naturalment gaudeix d'uns instints innats i de facultats per desenvolupar. Sorgeix, llavors, la dicotomia entre qui centra l'educació en el "**no-jo**", en l'extern, en l'objecte de coneixement i per tant en l'ensenyament, i qui postula que el que ha de fer l'educació és "treure" a la llum, fer conscient, el que ja es porta dins. És a dir, centra el procés educatiu en el desenvolupament del "**jo**", de l'esperit o de la consciència.

Apareix així la diferència substantiva entre ensenyament i aprenentatge. En aquesta dicotomia hi ha hagut dos vessants històricament contraposats. D'una banda, un vessant realista, en el qual podríem situar una línia que s'origina amb Aristòtil i culmina amb Locke o amb Herbart, passant per sant Tomàs. En aquesta tendència es posa l'èmfasi en l'objecte extern de coneixement en l'ensenyament. L'altra, més idealista, neix amb Plató, o més aviat amb Sòcrates, i es prolonga fins al moviment de l'Escola Nova. Aquesta segona advoca perquè l'educació, més que transmissió, representa un acte de construcció interna tant del coneixement com de l'esperit.

Per al **realisme**, l'èmfasi del procés educatiu recauria en la formació o en l'**ensenyament** en detriment de l'aprenentatge. Així, l'important seria la instrucció, a saber, que l'educand aprengué el que li "ve de fora", des d'una altra persona o des d'un objecte.

En canvi, el vessant **idealista** entén el procés educatiu com un desenvolupament intern, de facultats o de coneixement. Per a aquest vessant, *grosso modo*, conèixer seria recordar (en el cas de Plató, de Sòcrates o de sant Agustí) o un procés pel qual s'han de desenvolupar de manera harmònica totes les facultats pròpies de l'ésser humà (en el cas de Rousseau, Pestalozzi, Fichte o

#### Vegeu també

Les idees de Rousseau respecte a l'educació s'han tractat en el subapartat 4.1 del mòdul "Conceptualització de l'educació" d'aquesta assignatura.

Gentile). Per a aquest segon vessant, l'èmfasi del procés educatiu no recau en l'ensenyament, sinó en l'**aprenentatge**; és a dir, l'educand es concebria com un ésser amb totes les facultats pròpies de l'edat adulta, però en estat de germen. Així, l'educador faria de guia del procés, d'orientador, però no de mer transmissor, ja que el que en última instància s'ha de procurar és el desenvolupament harmònic de totes aquestes facultats. **Pestalozzi**, concretament, va concebre que l'educació havia de ser un procés integral centrat en tres òrgans: mà, cap i cor; això és, educació física, educació intel·lectual i educació moral, respectivament. Per a aquest autor, un concepte clau era la **intuïció** (*Anschauung*) com a pont entre el real i l'ideal, el concepte, el pensament.

Aquestes dues tendències s'han alternat al llarg de la història de la pedagogia, si bé, en algun moment, s'ha posat més èmfasi en un pol o en el contrari. Aquest moviment pendular s'inscriu en el que Nassif (1977, p. 239) anomena **antinòmies pedagògiques** en la relació educativa. Així, les antinòmies han pres múltiples formes, de les quals aquest autor en destaca quatre:

- Educador-educand
- Societat-individu
- Heteronomia-autonomia
- Autoritat-llibertat

La síntesi d'aquesta proposta té a veure amb pedagogies que han posat l'èmfasi en el protagonisme de l'educador –seria més aviat el cas del realisme educatiu– i d'altres que l'han posat en el desenvolupament de l'educand. D'altra banda, mentre que hi ha teories educatives que han destacat la importància del desenvolupament individual, n'hi ha que han donat prioritat a la societat o el comunitari. De manera equivalent, l'autonomia correspondria al desenvolupament espontani de l'educand, davant la norma externa que representa l'educador. Totes aquestes antinòmies es poden sintetitzar en la dicotomia entre **llibertat** i **autoritat**. L'acte educatiu es dirimeix en la tensió establerta entre la llibertat de l'educand i l'autoritat de l'educador. Gairebé totes les teories de l'educació es poden englobar en aquesta contraposició, a saber, algunes han donat primacia a la llibertat de l'educand, mentre que d'altres l'han donada a l'autoritat de l'educador. Nassif afirma que, si bé teòricament aquesta antinòmia sembla irreconciliable, a la pràctica no resulta tan insuperable (Nassif, 1977, p. 240). En la intervenció educativa, s'observa que totes dues posicions es veuen obligades a cedir terreny, de manera que la rigidesa teòrica es flexibilitza en la pràctica.

### 1.3.1. Límits de l'educabilitat

Podem afirmar que educabilitat i educativitat són dimensions constitutives de l'essència humana. Encara que la persona sigui educable, també l'educabilitat té els seus límits. El límit per excel·lència de l'educació és la naturalesa.

#### Lectura complementària

Podeu aprofundir en el concepte de les antinòmies pedagògiques llegint l'obra següent:

R. Nassif (1977). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel.

D'aquesta manera, la intervenció pedagògica troba un parapet en la naturalesa humana, en el sentit que no pot transgredir-la. En aquest debat, es troben postures contraposades.

D'una banda, els autors que participen d'un **pessimisme pedagògic**, en el sentit que l'educabilitat com a base d'una intervenció sobre la persona és un propòsit imaginari, no entra dins del camp de l'acció possible (García Carrasco, 1987, p. 204). Així, la intervenció educativa troba els límits en el caràcter de la persona, o en la seva constitució natural. Segons aquests autors, que basen les seves afirmacions principalment en recerques biològiques, les influències educatives s'afegeixen a la inèrcia impulsiva de la pròpia naturalesa. En realitat, sostenen que els canvis o modificacions que l'educació promou en les persones no serien permanents ni efectes constants. En aquest biaix, l'educació no podria tenir la pretensió de transformar autènticament la naturalesa humana.

L'altre vessant seria defensor d'un **optimisme pedagògic radical**. Per a aquests pensadors, els propòsits educatius es poden aconseguir totalment i en totes les persones. L'optimisme pedagògic sorgeix en l'època de la Il·lustració i el seu representant principal és **Rousseau**, seguit per **Kant**. Aquests intel·lectuals dipositen un potencial enorme en l'educació; creuen en la seva capacitat de completar la naturalesa i, fins i tot, de millorar-la mitjançant el desenvolupament de la raó.

#### 1.4. L'acció educativa

L'acció educativa representa una acció deliberada amb finalitat pedagògica, una acció empresa intencionadament amb finalitats educatives. Les **característiques** de l'acció educativa són que és, entre altres coses:

- Estructurada.
- Sistemàtica.
- Bidireccional.
- Programada.
- Planificada.
- Contextualitzada.
- Generalitzadora.
- Individualitzada.
- Avaluada.

##### 1) Estructurada

#### Lectura complementària

Sobre la postura del pessimisme pedagògic, podeu llegir l'obra següent:

J. García Carrasco (1987). *Apuntes de teoría de la educación*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.



Immanuel Kant (1724-1804).

Una acció educativa pot gaudir d'una estructura flexible o més aviat rígida. S'entén per **estructura flexible** la que s'adapta millor, durant el propi procés, a l'educand, atenent a les seves necessitats o peculiaritats. Una **estructura rígida**, al contrari, és la que pateix d'adaptació a l'educand, intentant que sigui aquest qui protagonitzi l'esforç d'adaptació a l'acció educativa.

L'educació formal sol ser més rígida que la no formal. Una acció educativa que té una estructura rígida, per regla general, està altament institucionalitzada i jerarquitzada. En tots dos tipus d'estructura, la naturalesa de l'acció educativa compleix finalitats pedagògiques diferents però complementàries. Mentre que l'acció educativa en una estructura rígida tendeix a vetllar per la igualtat d'oportunitats, independentment de la classe social d'origen de les persones, l'estructura flexible vetlla per la igualtat d'oportunitats tenint en compte la desigualtat dels educands.

L'estructura flexible serveix per a pal·liar les dificultats generades per l'acció educativa d'estructura rígida. Per la seva banda, l'estructura rígida serveix per a garantir la igualtat d'oportunitats en l'acció educativa, amb independència de les diferències socials. Una acció educativa emesa per un educador de carrer tindrà en compte el col·lectiu de persones a qui s'adreça i adequarà la seva metodologia a la naturalesa d'aquest. Una acció educativa emesa per un mestre en l'ensenyament secundari, si bé també tindrà en compte el col·lectiu d'alumnes que té a l'aula, no variarà els objectius en relació amb ells, sinó amb les exigències marcades pel mateix sistema educatiu. Tots dos tipus d'estructura són complementaris, ja que atenen a accions de finalitat diferent.

## 2) Sistemàtica

L'acció educativa ha de ser sistemàtica, per la qual cosa es diferencia d'una altra pels mètodes emprats. L'educador decideix la **metodologia** utilitzada per l'acció educativa, però l'educand la delimitada.

És a dir, la metodologia escollida en una acció educativa està condicionada per la naturalesa de l'educand, per l'àmbit d'actuació i pel context en el qual es du a terme l'acció esmentada.

Atenent la implicació de l'educand, hi ha metodologies més o menys participatives: les participatives impliquen l'acció, observació, reflexió, col·laboració i contribució de l'educand en el procés d'aprenentatge; al contrari, les metodologies menys participatives tenen menys reciprocitat, i la iniciativa i acció principal recauen en l'educador. En funció de la naturalesa de l'acció educativa, l'educador escull una metodologia més participativa o menys, ja que compleixen objectius pedagògics diferents. Si l'objectiu està delimitat en un temps

concret, amb una duració predeterminada i per un col·lectiu d'educands nombrosos, generalment el professional de l'educació estarà obligat a escollir una metodologia menys participativa que si les circumstàncies són unes altres.

### 3) Bidireccional

L'acció educativa és un procés que s'inicia des d'una intenció pedagògica amb finalitat educativa. La seva iniciativa, si bé procedeix de l'educador, no influeix únicament en l'educand, sinó també en el primer. Des d'aquest punt de vista, qualsevol acció educativa és **bidireccional**.

En el sentit en què tots dos agents educatius s'eduquen, s'influeixen mútuament, l'educador també aprèn de la seva acció, de l'educand i del context en el qual aquesta es du a terme. En conseqüència, el sentit de l'acció educativa no es redueix a l'acció empresa per l'educador envers els educands, sinó que aquests també permeten un creixement i adquisició d'experiència a l'educador.

#### Exemple

Un exemple clar de la bidireccionalitat és la família. En la família no solament s'eduquen els fills; també els pares, progenitors o tutors.

### 4) Programada

Una altra de les característiques de l'acció educativa és la durabilitat del procés. Qualsevol acció educativa és **processual**; no es tracta d'un fet immediat, a saber, ocupa un temps més o menys prolongat i, per tant, ha de ser programada i temporitzada.

En realitat, l'acció educativa està delimitada pel temps i el període en què es desenvolupa. Si l'acció educativa s'inicia en un període de temps obert, és a dir, que no està delimitat prèviament, s'adequarà millor a l'educand que si el període de temps és tancat o limitat. Si el període de l'acció educativa és obert, el grau de llibertat d'acció per a l'educand i l'educador és més alt que si està delimitat. El grau d'autonomia resultant també serà més alt.

### 5) Planificada

A més de ser programada, l'acció educativa s'ha de planificar. S'han d'escollir uns **objectius previs** dels quals dependrà tant la programació com l'estructura i la metodologia. Els objectius han de ser prou específics perquè es puguin avaluar durant del procés o al final.

La planificació ha de ser progressiva i conforme a la naturalesa, estat de desenvolupament i límits dels educands, com també al context en què es du a terme. Encara que durant el procés educatiu els objectius poden variar segons la seva evolució, resulta imprescindible definir, i redefinir si cal, la finalitat de l'acció,



ja que l'èxit dels objectius reflecteix l'èxit de l'acció. No obstant això, s'ha de tenir en compte que els objectius educatius no es tradueixen de manera immediata a la conducta, sinó que poden aflorar més endavant. Nassif afirma que:

"[...] los fines de la educación hacen las veces de reguladores de la acción educadora sistematizada, le prestan conexión entre sus diversos sectores y etapas, le dan, en suma, sentido y dirección. Por esa causa el educador no debe nunca perderlos de vista, como tampoco debe perder de vista la naturaleza del educando."

(Nassif, 1977, p. 145).

## 6) Contextualitzada

L'educació és plena de condicionants extrapedagògics; per aquest motiu, una acció educativa ha de considerar el **context social, polític, cultural i personal** en què es desenvolupa. El context influeix, determina i delimita l'acció educativa.

Si bé l'objectiu d'una acció pot ser modificar el context, *a priori* s'hi ha d'adaptar per a canviar-lo. El context s'ha d'analitzar per a conèixer les variables que s'han de tenir en compte. Definir les característiques del context requereix, de vegades, diagnosticar la problemàtica que es vol resoldre mitjançant l'acció educativa. Aquesta té dimensions, com analitzarem més endavant, que s'han de tenir en compte abans d'iniciar-la. Una acció educativa descontextualitzada, aïllada de l'entorn i que no n'entengui les característiques difícilment pot tenir èxit. Justament, la importància de la contextualització de l'acció educativa fa que també es denomini **acció socioeducativa**.

## 7) Globalitzadora

L'acció educativa ha de tenir una perspectiva global; aquesta presenta dues accepcions: d'una banda, representa l'aplicació del principi de globalització; de l'altra, representa la interdisciplinarietat de l'acció. El principi esmentat implica que l'acció educativa ha de ser **integral**, i incloure des de l'àmbit cognitiu fins al moral, passant pel físic, l'estètic i l'afectiu.

La interdisciplinarietat de l'acció educativa es dedueix de l'anterior, així que si volem educar integralment la persona, s'han d'implicar totes les matèries, coneixements i àrees curriculars que intervenen en el procés formatiu de la persona.

## 8) Avaluada

Per a comprovar si els objectius proposats s'aconsegueixen o no, hem d'avaluar l'acció educativa. Pérez Juste (2005, p. 143) defineix l'**avaluació** com "un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso".

Dit això, es pot apuntar que, en l'avaluació de l'acció pedagògica, es donen tres moments: una avaluació inicial de l'estat de la qüestió, una avaluació continuada i una avaluació final.

**a)** L'**avaluació inicial** tracta de diagnosticar la situació, conèixer el context i determinar els objectius de l'acció educativa. L'avaluació inicial implica una recollida d'informació per a tenir criteris de referència en la situació de partida; a partir d'aquesta es pot definir la problemàtica a decidir, concretar els nuclis temàtics de l'acció educativa en objectius.

**b)** La segona avaluació és l'**avaluació contínua** que es realitza durant el procés; es tracta d'avaluar la viabilitat de cada objectiu, de la proposta, de l'evolució de l'acció educativa empresa.

**c)** Finalment, l'**avaluació final** avalua els resultats de l'acció pedagògica, el programa i l'assoliment dels objectius, com també la implementació de la metodologia, de la programació, i la satisfacció de l'educand i de l'educador.

## 2. Les dimensions de l'acció educativa

Nassif afirma que:

"[...] los fines educativos están condicionados por diferentes factores o, lo que es lo mismo, que el establecimiento de los objetivos de la acción educadora sólo puede hacerse teniendo en cuenta circunstancias históricas y culturales y ciertas concepciones del mundo y de la vida propias del momento en el que se establecen los objetivos."

(Nassif, 1977, p. 146).

Efectivament, com hem analitzat en el mòdul "Conceptualització de l'educació", la manera d'establir els objectius està determinada, en part, pel moment històric i les necessitats socials que vol atendre. Això ens porta a definir les diferents dimensions de l'acció educativa.

### 2.1. Dimensió cultural

L'educació té una doble funció: d'una banda, transmetre la cultura a les noves generacions a fi de perpetuar-la; de l'altra, la funció de transformar aquesta cultura de tal manera que progressi científicament, políticament i socialment. La cultura sorgeix de l'adaptació d'una comunitat al seu medi natural. A diferència d'altres animals, l'home no solament s'adapta al medi per sobreviure, sinó que a més sap modificar-lo per a adaptar-lo a les seves necessitats. La societat no és un agregat d'individus; és un conjunt de membres que s'uneixen per buscar el bé comú, és a dir, que comparteixen acords fonamentals, tradicions, normes, ideals, valors que constitueixen el que denominem *cultura*, la qual sorgeix dels individus; al seu torn, els individus es defineixen per la cultura. No existeix humanitat sense cultura ni cultura sense humanitat. Una cultura implica una cosmovisió determinada, una axiologia, unes normes de convivència, a més d'una proposta de participació en aquestes. Els principis que la defineixen poden ser de naturalesa molt variada, des de morals, religiosos i polítics fins a econòmics i històrics. Per a assenyalar els objectius de l'acció educativa, és necessari tenir en compte els principis que regeixen una cultura.

Podem definir la **cultura** com el conjunt de ritus i hàbits socials, i també com els procediments per a transmetre'ls. Aquesta definició pivota sobre el concepte de temporalitat; i és que la cultura es fa al llarg del temps i és compartida per un conjunt de persones.

La persona és essencialment un ésser cultural; a part de viure amb altres éssers vivents, pertany a una determinada comunitat política i habita una determinada realitat simbòlica. Des d'aquest punt de vista, la cultura representa una

xarxa de significacions que orienta i mediatitza una vida d'una manera concreta. Tanmateix, no és una xarxa de significacions estanca, sinó dinàmica, que es reformula al llarg del temps.

Segons McQuail (2000, p. 158), la cultura té les característiques següents:

Taula 1. Característiques de la cultura

Característiques de la cultura
Formada i definida, col·lectivament
Oberta a l'expressió simbòlica
Ordenada i diferenciadament valorada
Presència de pautes sistemàtiques
Transmissible en el temps i l'espai

(McQuail, 2000, p. 158).

Atenent les característiques proposades per McQuail, podríem afirmar que la cultura és, per antonomàsia, col·lectiva i compartida per un conjunt de persones. De manera estricta, no podem parlar de cultura purament individual. A més de gaudir d'una forma simbòlica d'expressió, té un ordre, pautes, hàbits, valors, costums que són regulars (es repeteixen periòdicament). Encara que la cultura canviï, és una cosa viva que es va originar en el passat i, possiblement, perduri en el futur. La cultura presenta una continuïtat dinàmica en el temps, una permanència concordant en un període temporal, és a dir, és històrica. Així mateix, la cultura es transmet en el temps i en l'espai, es prolonga històricament mitjançant l'educació; així, es desenvolupa per la comunicació.

McQuail (2000, p. 159) afegeix que la cultura es materialitza en tres llocs: en la **gent** (en les persones que hi pertanyen), en els **objectes** (artefactes culturals i tècnica) i en les **pràctiques humanes** (conductes socialment definides).

En vista d'aquesta definició, podem afirmar que l'essència de la cultura és la transmissió, la comunicació entre les persones que la conformen; en altres paraules, **la cultura es transmet per l'educació**: aprenem les conductes, els significants, els valors, les normes i les actituds de la nostra civilització per mitjà de l'educació, i per això cultura i educació són dues cares d'una mateixa moneda.

### Lectura complementària

Sobre la dimensió cultural de l'acció educativa, podeu llegir l'obra següent:

D. McQuail (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

## 2.2. Dimensió econòmica

Una determinada acció pedagògica respon, necessàriament, a uns interessos econòmics. Des d'aquest punt de vista, l'educació té una dimensió econòmica i, en general, ha de donar un benefici concret tant a una comunitat com a un individu.

En matèria educativa, no és el mateix la dimensió econòmica com a factor determinant d'una política educativa –que podríem denominar **enfocament productivista**– que la dimensió econòmica com a factor social –que podríem denominar **educació per al desenvolupament**. El sistema capitalista occidental necessita una intervenció educativa que s'orienti a la formació professional dels ciutadans. Per això, l'educació ha de cobrir unes necessitats socials que no estan relacionades directament amb la producció capitalista. La primera manera d'abordar les relacions entre el sistema econòmic i l'educació es denomina **utilitarisme**, mentre que la segona s'anomena *educació per al desenvolupament*. Un sistema educatiu equilibrat necessita, d'una banda, un sistema formal que satisfaci les necessitats del mercat laboral, i d'altra, un sistema d'acció socioeducativa que intenti pal·liar les desigualtats generades pel sistema econòmic. L'educació per a la participació social o per a evitar l'exclusió social, pròpia de l'educació social, pertanyeria a la segona concepció.

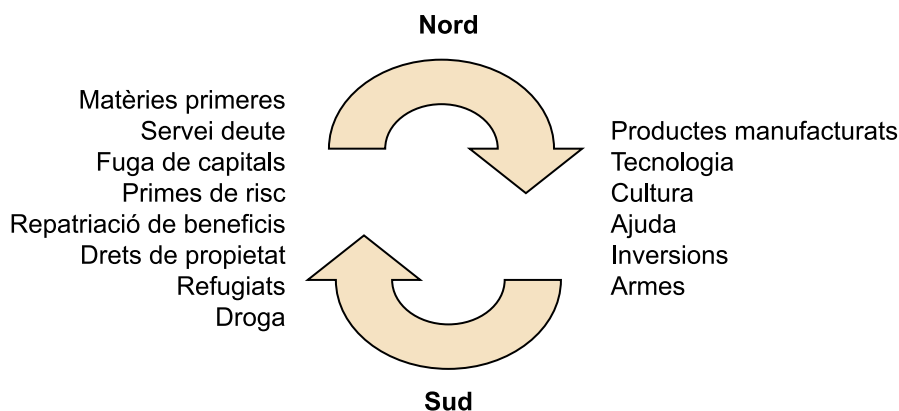
Del que hem dit fins ara resulta evident que l'educació té una dimensió econòmica. L'**economia de l'educació** seria la disciplina, dins de la Pedagogia, que abordaria les relacions entre inversions en educació i la manera de rendibilitzar al màxim aquestes inversions. Però a l'economia de l'educació també li correspon estudiar les oportunitats econòmiques i socials que ofereix l'acció educativa, tant individualment com col·lectivament, a saber, l'equitat i la redistribució de la riquesa.

Moltes de les polítiques educatives o d'intervenció socioeducativa es fonamenten en el supòsit de l'eficàcia o de l'eficiència dels recursos utilitzats. Cada tipus d'inversió té un cost econòmic pels recursos que utilitza, així com un rendiment econòmic. Respecte a això, es pot dir que potser una anàlisi econòmica detallada de la inversió en intervenció socioeducativa aportaria dades gratificants amb relació a la rendibilitat generada.

El problema econòmic actual és més estructural que conjuntural. Es tracta d'analitzar críticament el model de desenvolupament occidental per a afavorir actituds de cooperació tant intracultural com d'intercultural. A més, cal indagar en instruments que fomentin l'acció transformadora i el compromís social. L'acció educativa no solament s'ha de centrar a transmetre els valors del

sistema social, polític i econòmic, sinó a convertir-se en un fòrum de debat i de plantejament d'alternatives a la inèrcia capitalista, globalitzadora i competitiva.

Figura 1. Cercle de dependència



### 2.3. Dimensió social

Com hem apuntat més amunt, l'acció educativa té una dimensió social.

Una de les finalitats de l'educació és la **socialització de l'individu**, si bé la socialització no esgota l'educació. Aquesta té un sentit més ampli i diferenciador; la socialització és més homogeneïtzadora i constitueix un procés d'interacció entre la societat i l'individu pel qual s'interioritzen les pautes, valors, costums, hàbits i normes compartits pels integrants de la comunitat en què s'integra la persona. Es tracta d'una capacitat pròpia de l'ésser humà que resulta imprescindible desenvolupar.

La persona només es pot desenvolupar plenament en el si d'una comunitat social. En aquest sentit, es poden diferenciar dues **fases de la socialització**: la primària i la secundària.

a) La **socialització primària**, també anomenada **enculturació**, implica una primera forma d'integració en un grup primari el prototip del qual és la família. En aquesta primera etapa, que té lloc en la primera infantesa, la persona assumeix les formes més elementals de comportament social per mitjà de l'aprenentatge dels patrons o *patterns* d'un grup social determinat.

b) La **socialització secundària**, o **aculturació**, consisteix en l'assimilació de les subcultures de les institucions socials, i es du a terme en grups secundaris, com poden ser la comunitat, la institució docent, el grup de companys o iguals, i els mitjans de comunicació social. En aquesta fase d'internalització, la persona assimila la cultura més enllà de l'afectivitat dels grups primaris.

Hi ha una tercera classe de socialització, que rep el nom de **terciària**. Amb aquesta, es fa referència a una socialització posterior o complementària de les anteriors, en el sentit que també s'anomena **resocialització**. Aquesta forma de socialització és una educació mitjançant la qual s'integra una persona que, prèviament, ha tingut una conducta antisocial o ha sofert algun tipus de marginació o exclusió. Representa un procés d'aprenentatge i interiorització de les normes socials en individus que, per diferents motius, o no s'han socialitzat assertivament o han transgredit les pautes socials i han d'aprendre a adaptar-s'hi.

L'educació té una funció social gens menyspreable. Qualsevol societat transmet la seva cultura, les seves pautes socials i els seus acords fonamentals per mitjà de l'educació a fi de perpetuar-se, ja que amb tot això s'intenta assolir un bé comú. No obstant això, aquest bé comú no és el mateix en totes les societats ni en tots els moments històrics dins d'una mateixa cultura. Si la finalitat és assolir el bé comú, està clar que els esforços dins d'una mateixa societat s'han d'unir per al seu èxit. I per això la socialització, com a part del procés educatiu, no se centra exclusivament en l'internalització de les pautes, sinó també en l'elaboració i reelaboració d'aquestes. Això és el que anomenem **participació social**.

D'altra banda, si el bé comú ha de ser una cosa que comparteixin tots els membres, no hi pot haver grans desigualtats internes. Altrament, no tots gaudirien de les mateixes oportunitats per a participar-ne; i per això hi ha una tercera part de la socialització que intenta pal·liar les desigualtats vetllant per a prevenir, integrar o pal·liar la inadaptació dels col·lectius socialment vulnerables, que denominàvem *socialització terciària*.

## 2.4. Dimensió ètica

L'educació, com es dedueix del subapartat anterior, també té una dimensió ètica. La persona és un conjunt harmònic de diverses facetes, entre les quals hi ha la moral, que és la capacitat de guiar la conducta d'acord amb un conjunt de valors que determinen les decisions i el comportament. Diferents autors s'han preguntat per què la persona, a diferència d'altres animals, té moralitat. Endinsar-se en aquesta qüestió aquí no seria pertinent, però òbviament darrere d'aquesta pregunta hi ha una qüestió existencialista. La persona és un ésser moral i, en la moralitat, el conflicte sol aparèixer entre la raó i la passió o l'emotivitat.

L'educació ha de procurar el **desenvolupament racional de l'educand** perquè controlï els seus impulsos passionals i actuï lliurement i no sotmès a les seves pulsions. Des d'aquest punt de vista, l'educació té una dimensió ètica.

En la història de l'ètica s'han donat diverses tendències contraposades. Una estaria representada per la **tradició aristotèlica**, que advoca pel desenvolupament racional, encara que per al control de les passions, no per a la seva aniquilació. Dins d'aquesta tradició, l'excel·lència de l'actuació humana s'anomena **virtut**, però la virtut per a Aristòtil sorgeix del pacte entre l'emoció i la raó. Així mateix, una altra de les **tradicions ètiques** sorgiria dels estoics i culminaria amb Kant, per a qui la norma que hi ha al darrere dels comportaments seria l'**imperatiu categòric**, definit en la seva obra de diverses maneres; potser la definició més coneguda sigui la següent: "Obra de manera que vulguis que la teva màxima sigui alhora llei universal". Per a ell, la raó pràctica en la manera d'obrar ha d'aspirar a la universalització de la llei moral. Així, a diferència de la proposta aristotèlica, la primacia recau en la raó universal, en l'eliminació de qualsevol passió que pugui immiscir-se en el comportament.

La manera en què aquestes dues tendències contraposades han derivat en la pedagogia ha marcat una distància entre els seus seguidors. Mentre que, per a autors proclius al plantejament aristotèlic, l'educació moral seria una educació sentimental, per als kantians l'únic garant de l'educació moral seria el desenvolupament del judici racional.

## 2.5. Dimensió política

Ningú no dubte que l'educació té una dimensió política clara. No ha estat igual el desenvolupament d'un sistema educatiu en èpoques de dictadura, que en general ha tingut un marcat caràcter autoritari, que en períodes democràtics. Els diferents sistemes polítics, moltes vegades, han utilitzat el sistema educatiu o l'educació per a fins també polítics, tant de propaganda d'un règim determinat com simplement per a consolidar-lo.

Actualment vivim en un període democràtic, i l'educació se centra en el desenvolupament de la ciutadania per a fins democràtics, la qual cosa requereix desenvolupar l'**educació cívica**.

Des d'aquest punt de vista, l'educació guarda una dimensió política en una **doble funció**:

1) Primer, l'educació tendeix a cercar que la persona participi en els processos polítics de la societat i, per tant, té una clara responsabilitat política.

2) Segon, l'educació és política en la mesura que l'ésser humà es desenvolupa en una comunitat, organitzada políticament i jurídicament, que regula la convivència entre els ciutadans i que l'educand ha d'aprendre. Aquesta segona funció significa que el sistema polític es perpetua gràcies a l'educació. Així, l'educació és política, però també serveix per a la política, en aquest doble sentit.



**Carl Schmitt** (1888-1985) analitza com totes les ciències són discursos articulats en dues categories oposades (l'ètica entre el bé i el mal, l'estètica entre el bell i el lleig, l'economia entre el rendible i el no rendible). La dicotomia pròpia de la política seria la relació amic-enemic. La política ha de respondre a aquesta tensió: unir amics o separar enemics. D'aquesta manera, la política apareix en qualsevol part del social. En el **binomi amic-enemic**, el segon és "l'altre", l'estrany.

Per la seva banda, **Max Weber** (1864-1920) defineix el poder polític com una "dominació acceptada". Existeix el poder polític quan obeeim, i ho fem per legitimitat; aquesta fa que el subjecte polític accepti un determinat poder. D'aquesta manera, es donen tres tipus de legitimitat: la **tradicional** o **natural** respon a la tradició, la **carismàtica** respon a la fascinació pel sobirà, i la **racional** és la que accepta el poder polític per racionalitat (cas de la democràcia).

Ens ha tocat viure i reflexionar després de dues guerres mundials, de l'Holocaust, d'Auschwitz, d'Hiroshima, de la Revolució Cultural xinesa, de la caiguda del mur de Berlín i de l'atac a les Torres Bessones del 11-S. Sens dubte, assistim a un escenari de desencant polític. I és que la política ha entrat en l'esfera de l'espectacle a mercè d'una societat en què s'ha generalitzat el rol del ciutadà com a espectador. Certament, el postcapitalisme és una societat d'espectadors en la qual el ciutadà de drets consagrats esdevé un mer espectador. La política és un espectacle que es desenvolupa en els mitjans de comunicació, com la guerra, la malaltia o la moralitat, i, des d'aquest punt de vista, la societat s'ha despolititzat. Tanmateix, participar políticament implica assumir la possibilitat i el compromís de construir la persona com a ésser racional, humà i cultural; obre la possibilitat de transformar les condicions donades, anteriors i externes a la societat. No s'ha d'oblidar, doncs, que la política és l'acció per a evitar la guerra i la manera de construir la humanitat; i per això l'educació no solament té una dimensió política, sinó el compromís de fomentar la participació política.



Max Weber (1864-1920).

### 3. L'educació com a comunicació

L'educació és un acte comunicatiu, i la seva essència, la comunicació com a acte bidireccional. En l'ensenyament tradicional, l'educació era sobretot una transmissió de coneixements entre el docent i l'educand. Actualment, després de l'aportació del moviment de l'Escola Nova, es concep que l'educació no constitueix únicament un procés unidireccional, sinó també de comunicació mútua, en el sentit que no consisteix exclusivament en l'aportació del mestre a l'alumne, sinó també en la resposta d'aquest al professor. En conseqüència, la comunicació educativa no es basa en la transmissió d'informació, sinó en una construcció conjunta del missatge i del contingut educatiu.

Sánchez (2008, pp. 12-18) distingeix dues tipologies de comunicació segons la seva naturalesa teòrica: la comunicació com a **transmissió d'informació** i la comunicació com a **ritual**. El primer model posaria l'èmfasi de l'acte comunicatiu en el traspàs d'informació, mentre que la concepció ritual se centraria en la contribució de la comunicació en la construcció i manteniment de la comunitat per mitjà de rituals, relats, creences i valors compartits. Des d'aquesta segona manera de concebre la comunicació, aquesta estaria relacionada amb la **comunió** i la **comunitat**, amb la participació i l'associació (Sánchez, 2008, p. 18), en definitiva, amb la construcció conjunta de les regles socials, dels codis compartits i dels acords que constitueixen factors de cohesió social.

La comunicació és clau en la relació social. Watzlawick, Beavin i Jackson van escriure, el 1967, una *Teoria de la comunicació humana. Interaccions, patologies i paradoxes*, en què proposen **cinc axiomes de la comunicació**:

- "1) No podemos no comunicarnos.
- 2) En toda relación, existe un aspecto de contenido y uno de relación.
- 3) La naturaleza de la comunicación depende de la puntuación de secuencias entre los comunicantes.
- 4) Los seres humanos se comunican digital y analógicamente.
- 5) Simetría y complementariedad."

(Citat per Planella, 2007, pp. 192-196).

El primer axioma sorgeix de la idea que, si la comunicació és una conducta, s'ha d'acceptar que no és possible la incomunicació. El segon diu que tota comunicació comprèn un aspecte de contingut i un de relacional, a saber, el segon és una metacomunicació. En tant que el contingut fa referència al que es transmet, l'aspecte relacional té a veure amb com es transmet aquest contingut. El tercer suposa que cada persona immersa en l'acte comunicatiu té un determinat punt de vista en el qual posa l'accent. Puntuem aspectes diferents en funció de la informació de la qual disposem, del rol que fem i del context en què ens comuniquem. El quart es refereix al fet que ens comuniquem verbalment (digitalment) i no verbalment (analògicament), formes que són complementàries. Finalment, el cinquè axioma subratlla les funcions dels comunicants en l'acte comunicatiu. La simetria es basaria en la igualtat de rols, mentre que la complementarietat ho faria en la diferència (Planella, 2007, pp. 192-196).

L'ésser humà és un ésser social i, com a tal, es comunica amb els altres. La manera de comunicar-se és, entre d'altres, amb el llenguatge. El canal de comunicació es fa cada vegada més sofisticat i no s'esgota exclusivament en la parla o en la comunicació verbal, sinó que també hi ha les noves tecnologies, des del mòbil fins a la lletra impresa o a les plataformes virtuals. Aquests innovadores formes de comunicació han obert noves maneres d'entendre i materialitzar el procés educatiu. Ja no s'exigeix que la comunicació sigui sincrònica, com passava en el model anterior, sinó que també pot ser diacrònica; és a dir, no necessàriament s'ha de donar en un mateix espai i temps compartit entre docent i discent, sinó que entre ells es pot establir una distància espacial i temporal. Això es podria aplicar no solament a una educació virtual: també a l'educació a distància en general.

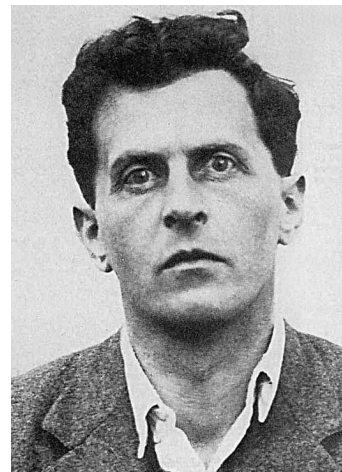
Al marge dels aspectes tècnics, la comunicació és essencial en l'acte educatiu, no per la seva pròpia constitució sinó perquè el seu èxit o fracàs repercuteix àmpliament en l'acte educatiu. Si la comunicació és fluida i s'estableix una bona sintonia, no hi ha dubte que els objectius educatius són més realitzables. Si, al contrari, la comunicació pateix interferències o no hi ha connexió en la modalitat del llenguatge, és menys probable que l'acció educativa aconseguixi la seva finalitat. Per a això, és necessari tenir en compte que la característica essencial del llenguatge és la **intersubjectivitat**: serveix per a la comunicació entre subjectivitats. El llenguatge codifica la realitat, per conèixer-la, predir-la o transmetre-la. Amb el llenguatge ens representem la realitat, ens referim a fets, concrets o abstractes, i a fenòmens, reals, teòrics o imaginaris. Les formes de codificació són diferents en les diferents subcultures que habiten dins d'una cultura. Generalment, educador i educand o educands no codifiquen la realitat de manera idèntica, de manera que es dificulta l'acte comunicatiu i, en conseqüència, l'educatiu.

### Lectura complementària

Sobre els cinc axiomes de la comunicació, podeu llegir el treball següent:

J. Planella (2007). *Subjetivitat, disidència y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Barcelona: Fundació ONCE.

Ludwig Wittgenstein (1889-1951) va afirmar que els termes s'inscriuen dins del que va denominar "**jocs de llenguatge**", de manera que un mateix terme pot tenir un significat o un altre en funció del joc en el qual s'inscriu, és a dir, en funció del **context** en el qual s'emeta. Qualsevol enunciat forma part d'un joc de llenguatge. Per tant, el seu significat depèn del context en què s'emeta, com també de la seva comprensió. Així, doncs, la codificació d'un missatge sempre s'inscriu en una cultura; tant l'emissor com el receptor de l'acte comunicatiu han de tenir en compte que la descodificació del missatge es realitza en funció del context. L'educador ha de considerar aquests aspectes per a adaptar la seva acció educativa a l'educand.



Ludwig Wittgenstein (1889-1951).

Una de les autores que més èmfasi han posat en l'educació com a acte comunicatiu és María Zambrano (1904-1991), per a qui el diàleg és l'escenari comunicatiu per excel·lència, a més d'un acte de coneixement i d'autèntic aprenentatge. La condició requerida perquè el diàleg es converteixi en un autèntic procés de comunicació és el silenci. Aquest el denomina *pol positiu*, i el defineix com a vigília o despertar de la comunicació. El silenci és el preàmbul del diàleg pensat, raonable, obert a l'altre, desproveït de si mateix (Zambrano, 2007, p. 138).

Seguint el punt de vista de Zambrano, A. C. Moreu diu que:

"[...] el diàleg és comunicació, és contrast d'opinions diferents, és la via per a arribar a acords, és mitjà de reivindicació i de reconeixement. La paraula, i el diàleg que s'estableix mitjançant la paraula, són en la base de la possibilitat fundacional de la democràcia."

(Moreu, 2004, p. 202).

Per aquest motiu, l'autor destaca la importància d'**educar per al diàleg en el diàleg**: per a l'ordre de l'ús de la paraula, per a l'entesa entre contraris, per a facilitar la comunicació i l'acció cooperativa.

Més enllà de la importància del diàleg en l'educació, les noves formes de comunicació han obert moltes possibilitats en matèria educativa. Gràcies a l'emergència de noves tecnologies, el procés educatiu ha variat considerablement, des de l'ús de plataformes virtuals fins a noves pràctiques d'educació social per la Xarxa, passant per pràctiques i programes educatius orientats a l'atenció de grups en risc de marginació social.

### Lectura complementària

M. Zambrano (2007). *Filosofia y educación. Manuscritos*. A Á. Casado i J. Sánchez-Gey (Ed.). Málaga: Ágora.

## 4. L'educació com a procés social

L'educació és **permanent** per definició, és a dir, s'estén al llarg de l'existència de l'individu. Així mateix, hem vist que una part de l'educació es basava en la socialització. L'educació té una dimensió socialitzadora en el sentit en què tendeix a integrar les persones en l'entorn, en el context cultural i social en el qual les seves vides es desenvolupen. En el transcurs de la història de l'educació, molts autors han emfatitzat el vessant social de l'educació, prioritzant-la sobre la individual. El naixement de la sociologia durant el segle XIX va accentuar aquesta tendència, considerant l'educació com un dels mecanismes de socialització més rellevants (Tiana i Sanz, 2008, p. 48). D'aquesta manera, la funció bàsica de la socialització seria la d'adaptar l'individu a la societat perquè participi activament en l'organisme social.

**Quintana atribueix nou funcions a la socialització (1994, pp. 92-93):**

- 1) Familiaritzar la persona amb els esquemes normatius i els valors del grup social.
- 2) Transmetre la cultura.
- 3) Formar hàbits de comportament.
- 4) Actualitzar en la persona la dimensió social.
- 5) Donar a la persona participació en el bé social comú.
- 6) Ensenyar a la persona la comprensió de la vida social i la tècnica de la relació social.
- 7) Col·locar la persona en posicions socials.
- 8) Donar-li una disposició professional.
- 9) Desenvolupar la personalitat individual.

Com ja hem explicat més amunt, una de les dimensions de l'acció educativa és la cultural. Cultura i educació estan relacionades de manera que adquirim els patrons culturals mitjançant l'educació. La cultura, tal com la definíem, implica un sistema de significats i un joc de símbols.

### Lectura complementària

Sobre la funció socialitzadora de l'educació, podeu llegir l'obra següent:

A. Tiana i F. Sanz (2008). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.

### Lectura complementària

Podeu consultar el treball de Quintana sobre la socialització a:

J. M. Quintana (1994). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.

D'Andrade (1984, pp. 116-122) atribueix a la cultura **quatre funcions** bàsiques, que estan relacionades amb la socialització de l'individu:

1) **Funció representacional**, ja que la cultura constitueix un conjunt de coneixements i creences sobre el món amb un valor adaptatiu.

2) **Funció constructiva**. Els sistemes de significats no solament constitueixen formes de coneixements, sinó que també condueixen a un compromís en l'acció, en la conducta.

3) **Funció directiva**. La cultura, com a conjunt de significats, implica una orientació en la conducta, una forma d'obligació tant interna com externa. Les motivacions que condueixen i impulsen l'acció no són, considerant així la cultura, alienes a ella.

4) **Funció evocativa**. La manera en què els individus expressen les idees, les emocions i les creences forma part del sistema de significats en què la cultura ha simbolitzat el món real i social.

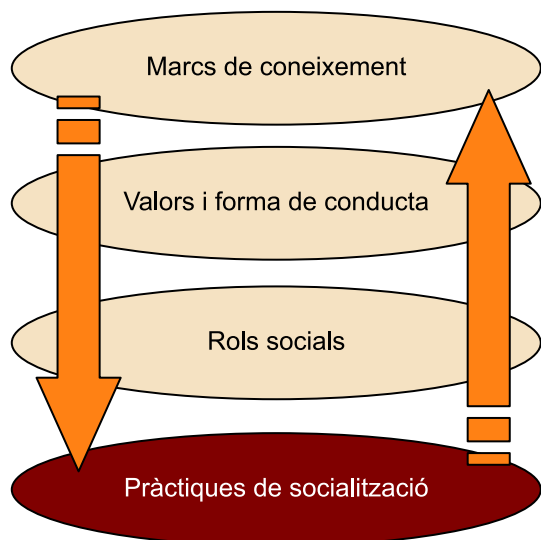
### Lectura complementària

Sobre la cultura i les quatre funcions plantejades per D'Andrade, podeu llegir:

R. G. d'Andrade (1984). Cultural meaning systems. A R. A. Shweder i R. A. LeVine. *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion* (pp. 88-122). Cambridge: Cambridge University Press.

Atenent les funcions de la cultura, podem concloure que l'educació, com a transmissió de patrons culturals, té una funció socialitzadora. El fet de participar activament en un organisme social comporta aprendre una sèrie de patrons culturals que l'educació ha de transmetre. Els escenaris de socialització i d'adquisició de patrons culturals serien els marcs de coneixement, els valors i formes de conducta, els rols socials que es transmeten mitjançant l'educació, l'aculturació i l'enculturació. D'aquesta manera, l'educació estableix una articulació entre l'educand i la societat, cosa que fa que la inadaptació social sigui una temàtica prioritària de la pedagogia. Des d'aquest punt de vista, l'educació social seria l'estudi i les pràctiques educatives l'objecte d'atenció primordial dels quals són els grups socialment vulnerables o les persones en risc d'inadaptació social.

Figura 2. L'educació com a procés social



## Resum

En aquest mòdul, s'analitza l'acció educativa, començant pels subjectes de l'educació: l'educador i l'educand. La relació educativa és un acte bidireccional: l'educador influeix en l'educand i viceversa. La capacitat de l'educador d'influir en una altra persona s'anomena *educativitat*. La facultat complementària, a saber, de la de ser influït, es defineix com a educabilitat. Tots dos principis són universals a la naturalesa humana i condició de possibilitat de l'acció socioeducativa. No obstant això, l'educació té límits. A partir d'aquests s'han establert dues tendències d'autors contraposats: d'una banda, els que participen d'un optimisme pedagògic i, de l'altra, els que tendeixen al pessimisme pedagògic.

La tendència que advoca per l'optimisme pedagògic sorgeix de la Il·lustració, quan es creu que l'educació té la capacitat de completar la naturalesa humana. En el costat oposat, trobaríem el pessimisme pedagògic, els representants del qual basen les seves afirmacions en investigacions biològiques. Segons ells, les modificacions que l'educació promou no són permanents.

Al marge d'aquest debat, l'educació es concreta en pràctiques o propostes d'intervenció que es coneixen com a *accions educatives*. Les característiques d'aquestes accions són les següents: estructurades, sistemàtiques, bidireccionals, programades, planificades, contextualitzades, globalitzades i avaluades.

La qüestió de l'acció educativa no és un fet aïllat, sinó que es dona en el si d'una societat determinada. Si es considera l'acció educativa com un univers de fenòmens pedagògics, s'han de tenir en compte les dimensions que presenta: culturals, econòmiques, socials, ètiques i polítiques.

L'acció educativa és essencialment un procés comunicatiu, ja que entre l'educador i l'educand s'estableix una comunicació. Les noves formes de comunicació i les noves tecnologies han provocat l'aparició de noves formes educatives. No obstant això, no s'ha d'oblidar que l'educació és, a més, un procés social. Mitjançant l'educació, la persona s'integra en una societat, aprèn els valors, els hàbits, les normes i els costums de l'entorn en què viu.





## Glossari

**acció educativa** *f* Acció intencionada que té objectius pedagògics.

**comunicació** *f* Procés intersubjectiu pel qual les persones es transmeten informació i es relacionen.

**cultura** *f* Conjunt de sistemes de significats, de sistemes simbòlics, pautes, costums, valors, hàbits, creences que comparteix un col·lectiu determinat. La cultura es transmet per mitjà de l'educació.

**educabilitat** *f* Concepte que fa referència a la plasticitat de l'ésser humà, a la seva obertura a l'exterior, a la seva maleabilitat. L'educabilitat és universal i inherent a la condició humana.

**educador -a** *m i f* Tot el que compleix o exerceix una acció pedagògica, tant de manera intencionada com no intencionada.

**educador -a social** *m i f* Professional de l'educació, en l'àmbit de la pedagogia social, la inadaptació social o l'acció educativa, per a la prevenció de l'exclusió de col·lectius socialment vulnerables o per a la inclusió social.

**educand -a** *m i f* Subjecte que és objecte de l'acció pedagògica; és a qui s'adreça l'acció educativa.

**educativitat** *f* Capacitat que té l'individu d'influir en els altres.

**mestre -a** *m i f* Persona que ha fet de l'educació la seva activitat professional, persona que consagra la seva vida professional a l'acció pedagògica, generalment, en l'àmbit formal.

**socialització** *f* Procés d'integració d'un individu en un col·lectiu social, aprenent els valors, normes, actituds i costums de la societat en la qual s'insereix. La socialització té dues fases: la primària i la secundària.

## Bibliografia

- Cardús, S. (2003). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- Colom, A. J. i Núñez Cubero, L. (2005). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- D'Andrade, R. G. (1984). Cultural meaning systems. A R. A. Shweder i R. A. LeVine. *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion* (pp. 88-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- García Carrasco, J. (1987). *Apuntes de teoría de la educación*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- López Barajas, E. (Coord.). (2000). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Madrid: UNED.
- McQuail, D. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. i Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.
- Moreno Becerra, J. L. (2005). *Economía de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Moreu, A. C. (2004). Educació política: democràcia i ciutadania. *Temps d'Educació*, 28, 195-219. Barcelona.
- Nassif, R. (1977). *Pedagogía general*. Madrid: Cincel.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-kapelusz.
- Naval, C. (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. Pamplona: Eunsa.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Pamplona: Eunsa.
- Núñez Pérez, V. M. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Pérez Juste, R. (Coord.). (1995). *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: Cincel.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2007). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Barcelona: Fundació ONCE.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Puig, J. M. (1986). *Teoría de la educación. Una aproximación sistémico-cibernética*. Barcelona: PPU.
- Quintana, J. M. (1994). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- Ruíz, C. (Coord.). (2003). *Educación Social. Viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez, L. (2008). Comunicació, imatge i aprenentatge. *Temps d'Educació*, 35, 11-22. Universitat de Barcelona.
- Savater, F. (2004). *El valor d'educar*. Barcelona: Columna.
- Schmitt, C. (2005). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.
- Strike, K. i Kieran, E. (1981). *Ética y política educativa*. Madrid: Nancea.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Tiana, A. i Sanz, F. (2008). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. A A. Casado i J. Sánchez-Gey (Ed.). Málaga: Ágora.

