

**ESTUDI INTRODUCTORI SOBRE L'EDUCACIÓ PER A LA
CIUTADANIA A PRIMÀRIA**

NOM: Neus Amat i Vinyoles

TUTORA: Carla Carreras

DATA: 13/09/2014

Universitat de Girona

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducció..... | 1 |
| 2. Marc Teòric | 4 |
| 2.1. Definicions conceptuals | 4 |
| 2.1.1. Ciutadania, Educació per a la Ciutadania i valors cívics | 4 |
| 2.1.2. Política i ideologia | 9 |
| 2.2. La relació entre l'educació i el concepte de ciutadania | 10 |
| 2.3. Teories filosòficoeducatives amb una perspectiva política i social | 13 |
| 2.3.1. El model educatiu de Dewey..... | 13 |
| 2.3.1.1. La teoria del coneixement de Dewey | 13 |
| 2.3.1.2. La proposta educativa de Dewey..... | 15 |
| 2.3.1.3. Aspectes de la filosofia política i social en la concepció educativa de Dewey | 18 |
| 2.3.2. El model educatiu de la Pedagogia Crítica | 21 |
| 2.3.2.1. L'Escola de Frankfurt com a basa epistemològica de la Pedagogia Crítica..... | 21 |
| 2.3.2.2. L'anàlisi de l'educació de Giroux..... | 24 |
| 2.3.2.3. La Pedagogia Crítica de Giroux | 28 |
| 2.3.2.4. Freire l'aplicació concreta de la Pedagogia Crítica | 30 |
| 2.3.3. El model educatiu de Lipman..... | 32 |
| 2.3.3.1. La teoria del coneixement de Lipman | 33 |
| 2.3.3.2. La proposta educativa de Lipman | 35 |
| 2.3.3.3. Aspectes de la concepció política i social de Lipman..... | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Anàlisi de l'Estat actual de l'Educació Ciutadana | 41 |
| 3.1. L'Educació ciutadana a Europa | 41 |
| 3.2. L'educació ciutadana a l'Estat Espanyol a través de la legislació | 45 |
| 4. Conclusions | 57 |
| 5. Bibliografia..... | 68 |
| 6. ANNEXES..... | 73 |

1. INTRODUCCIÓ

El 2007 va originar-se una polèmica entorn l'educació quan des del Govern Central es va decidir introduir una nova assignatura, tant a secundària com a primària, anomenada Educació per a la Ciutadania. Aquesta controvèrsia l'encapçalaven, en primer lloc, un grup heterogeni d'opositors a l'assignatura, el qual estava format per gent tant d'extrema dreta i del món eclesiàstic com per diferents docents considerats d'esquerres. L'aversion vers aquesta assignatura es basava sota la idea que en realitat era una matèria que propiciava un adoctrinament, ja que estimaven que encobria una ideologia. Òbviament, les crítiques que feien vers aquesta assignatura el grup d'opositors eren molt divergents les unes amb les altres, en tant que el món eclesiàstic i la dreta extrema temien que es violessin els valors de la moral cristiana. En canvi, els docents d'esquerres vetaven el contingut d'aquesta matèria apel·lant que volien vendre a la infància una utòpica visió de la ciutadania que, en lloc d'impulsar el canvi social, pretenia generar més conformisme.

En segon lloc, el grup de defensors de l'Educació per a la Ciutadania contraargumentaven que no era una matèria per inculcar una ideologia, sinó que en realitat obria un espai de discussió i reflexió vers els valors democràtics. Malgrat aquesta polèmica, finalment l'assignatura es va acabar implementant a un curs d'educació primària i a dos de la secundària. Tanmateix, recentment les controvèrsies s'han tornat a despertar amb la pujada al Govern d'un grup polític d'extrema dreta, el qual ha decidit eliminar l'assignatura pels arguments esmentats anteriorment.

Partint d'aquesta situació, aquest treball pretén aproximar-se a la controvèrsia a través d'alguns dels qüestionaments que es plantegen; hi ha alguna relació entre l'educació i el

concepte de ciutadania? És possible ensenyar ciutadania o valors cívics sense adoctrinar en pro d'una ideologia determinada? En tant que és una matèria que toca directament a l'àrea de filosofia, hi ha alguns autors que hagin tractat aquesta temàtica? Però també s'han generat preguntes més contextuals com: Què diu la legislació espanyola sobre l'Educació Ciutadana? Quin posicionament pren Europa sobre aquest tipus d'educació?

Per tal d'intentar aclarir algunes d'aquestes qüestions el treball s'ha estructurat en dos grans blocs: un més conceptual que seria el marc teòric i, un més contextual, el qual intenta situar la polèmica en el seu entorn social i històric. Dins el marc teòric es destina el primer punt a la definició d'alguns conceptes centrals de la discussió, ja que essent molts d'ells abstractes, el seu mateix significat ja pot ser controvertit. És per això, que prèviament es vol deixar palès a què es fa referència en aquest estudi quan es parla de ciutadania, educació ciutadana, valors cívics, política i ideologia.

Un segon punt intenta buscar la relació entre el concepte de ciutadania i el d'educació a través d'una breu anàlisi històrica i filosòfica dels termes. En tercer lloc, i últim d'aquest marc teòric, s'estudien tres teories filosòficoeducatives concretes, les quals tenen en compte aspectes de la filosofia política i social¹. Per aquest motiu s'analitza Dewey, figura referent en el món de la filosofia de l'educació, el qual considera clarament que l'educació ha de tenir com a finalitat la socialització dels infants dins d'una societat democràtica. Seguidament, s'ha analitzat la Pedagogia Crítica, a través de Giroux, el qual considera que l'educació ha de ser explícitament política per tal d'aconseguir l'alliberació de l'individu i de la societat. En aquest punt també s'hi ha inclòs una breu explicació de la Teoria Crítica de l'Escola de Frankfurt, per poder entendre les bases epistemològiques d'on beu aquesta concepció educativa. De la mateixa manera, s'ha destinat un punt a la metodologia freiriana en tant que es considera el pensador que més ha concretat la posada en pràctica d'aquest enfocament. Finalment, com a tercer teòric s'ha estudiat la proposta de Lipman, ja que és un dels filòsofs més rellevants en l'actualitat sobre filosofia de l'educació, però

¹ En tant que la matèria d'Educació Ciutadana s'ha fet impartir pel professorat de filosofia i el concepte de ciutadania ha estat sempre tractat dins la filosofia política, s'ha considerat que es podia identificar l'Educació Ciutadana com un dels estudis de la filosofia política i social.

també perquè inclou aspectes filosòficopolítics tant, en les finalitats educatives, com en el seu projecte de filosofia per infants.

El segon apartat d'aquest treball, com ja s'ha esmentat anteriorment, és una anàlisi contextual de la situació actual de l'Educació Ciutadana a Europa, centrat bàsicament, en la incorporació d'aquesta assignatura a l'educació primària². En canvi el segon punt se centra en un estudi de la matèria a l'Estat Espanyol a través de la seva legislació. S'ha decidit fer l'anàlisi a través de la legislació, ja que com a eina que regula i marca tot el sistema educatiu de l'Estat, permet veure els objectius que ha assignat a l'educació i com han estat materialitzats a través de la seva història més recent. Finalment, el treball es tanca amb un apartat de conclusions, el qual vol intentar respondre algunes de les qüestions que s'han plantejat. De totes maneres, es vol mencionar que aquest treball es considera una breu introducció aquesta qüestió, ja que es preveu que sigui l'inici d'un treball d'investigació més extens. És per aquest motiu que molts dels temes no són tractats amb la profunditat deguda o alguns queden vagament oberts, ja que precisament aquesta anàlisi servirà per detectar aquells aspectes que poden ser més interessants d'abordar.

² El treball s'ha centrat en l'educació primària, perquè es volia delimitar el tema a tractar, però també perquè s'han realitzat molts menys estudis sobre l'implementació d'aquesta assignatura a primària, segurament, perquè Educació per a la Ciutadania té molta més presència curricular a l'educació secundària. Aquest aspecte es tractarà més endavant a les conclusions.

2. MARC TEÒRIC

2.1. Definicions conceptuals

2.1.1. Ciutadania, Educació per a la Ciutadania i valors cívics

En aquest estudi s'utilitzaran un seguit de termes filosòficopolítics que són de gran controvèrsia en l'actualitat; per això, prèviament, en el desenvolupament del treball es vol clarificar el significat que se'ls donarà per tal d'evitar confusions. El primer terme que es vol delimitar és el de ciutadania o ciutadà, ja que serà un dels conceptes clau per entendre el significat que es dóna a la matèria de ciutadania.

Si es pren una definició purament administrativa del terme ciutadà es considera que és aquell individu que l'estat reconeix com a membre i que, alhora, ell mateix es reconeix com a membre d'aquest estat. Aquest reconeixement recíproc és el que li permet gaudir d'uns drets civils i polítics, però també li requereix el compliment d'uns deures. Aquesta definició de caire legal està estretament relacionada amb una concepció liberal de la ciutadania que, el mateix temps, està influenciada directament per les teories contractualistes de l'època moderna i, pel concepte d'autonomia del subjecte kantian. De totes maneres, aquesta definició legal no respon a una de les qüestions fonamentals del concepte de ciutadania: a qui es reconeix com a ciutadà i a qui com a no-ciutadà, un tema que en les societats complexes i multiculturals de la postmodernitat es pot considerar crucial.

De fet, remuntant-nos als orígens del concepte, a l'època clàssica grega, es pot intuir com, precisament, la creació del concepte de ciutadà sorgeix per la voluntat de distingir entre

aquell que gaudia d'uns certs privilegis -el ciutadà- dels que no els tenia -el no-ciutadà³-. Pels grecs el tema de la ciutadania estava relacionat amb els drets polítics, ja que el ciutadà precisament era aquell que tenia dret a participar en l'assemblea. De totes maneres, els requisits que es necessitaven complir per poder ser ciutadà no era sols ètnics, sinó també econòmic i, òbviament, de gènere. Pels grecs només podia adquirir el dret a la ciutadania als homes, originaris de la ciutat i que gaudissin d'un cert poder adquisitiu, ja que no podien estar lligats a la necessitat de treballar, perquè havien de poder destinar el seu temps a la participació de les assemblees: <<(…); y en fin, que no todos son ciudadanos, sino que este título pertenece sólo al hombre político, que es o puede ser dueño de ocuparse, personal o colectivamente, de los intereses comunes.>> (Aristòtil 2004, Pàg.189).

A l'Edat Mitjana, aquesta noció clàssica de la ciutadania en certa manera es perd, ja que s'acaba utilitzant com a sinònim de súbdit. El concepte de súbdit i, així també el de ciutadà, deixa d'estar lligat amb l'adquisició d'un dret polític, en tant que es perd la facultat de participació a l'assemblea per tractar els assumptes públics. De totes maneres, adquireixen un dret econòmic, ja que sols els súbdits o els ciutadans poden participar de la vida econòmica de la ciutat i el dret a rebre protecció. El ciutadà durant aquesta època era aquella persona originària de la ciutat, però que, a més a més, pagava els tributs establerts. Zapata-Barrero mostra com aquest requeriment tributari i ètnic de la ciutadania de l'Edat Mitjana a poc a poc s'anirà modificant per acabar introduint també una espècie de sentiment patriòtic: <<La voluntad propia del ciudadano se determina por esta nueva entidad espiritual civil, la ciudad como patria, que se convierte en otra voluntad abstracta, la voluntad de la ciudadanía en general, o simplemente voluntad general. Con ello, la noción adquiere un nuevo carácter: expresa también una condición mental, un estado emocional, una actitud hacia la ciudad como entidad cívica.>> (Zapata- Barrera, 2001 pàg. 23).

Durant l'Edat Moderna, amb la pujada de les monarquies absolutes, el concepte de ciutadà queda reduït a la simple pertinença geogràfica de la persona i, es desprèn de tots els seus aspectes polítics, econòmics i socials. Amb les monarquies absolutes hi ha un especial

³ El mot ciutadà a l'època grega va néixer per tal de diferenciar els ciutadans pròpiament dits dels: els *esclaus*, els *metecs* i els *hoplites*.

interès a utilitzar el terme de súbdit per remarcar la relació jeràrquica del monarca vers el seus vassalls. Amb tot, en el transcurs de l'Època Moderna, el terme de ciutadania, en la seva concepció més política, social i econòmica, anirà retornant amb l'aparició de la burgesia, atès que hi ha una clara voluntat de distingir la seva categoria social de la noblesa i la pagesia.

La Revolució Francesa tornarà a atorgar drets polítics a la ciutadania, això es pot veure amb la Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà del 1789⁴: *<<La llei és la expressió de la voluntat general. Tots els ciutadans tenen dret a cooperar personalment, o per mitjà dels seus representants, en la seva formació. La llei ha de ser idèntica per a tothom, tant per protegir com per castigar. Com que tots els ciutadans són iguals davant dels seus ulls, són igualment admissibles a totes les dignitats, càrrecs i feines públiques, segons la seva capacitat, i sense cap més distinció que la de les seves virtuts i talents.>>* (Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà, 1798 article 6). A partir de la Revolució Francesa el terme de ciutadania anirà adquirint més força fins a aconseguir tenir una altra vegada un poder polític, però aquest cop reconegut a través del sufragi universal. En un principi, el terme ciutadania era molt restrictiu; només era atribuït a homes originaris del país i d'una determinada classe social, ja que consideraven que la resta de població no tenia les capacitats racionals suficients per poder exercir el dret a vot. Amb tot, de mica en mica, el terme deixa de ser tan restrictiu i es comença a acceptar primer, totes les altres classes socials i, finalment les dones.

Per tant, com es pot veure, al llarg de la història, i en les diferents societats, la determinació de qui era o qui és ciutadà ha anat variant; tanmateix, la persona no originària de la ciutat (l'estranger) sempre ha estat qui, tradicionalment, n'ha quedat exclòs. En els temps actuals, on les societats cada cop són més globals i més multiculturals, la pregunta sobre qui pot gaudir de la ciutadania i qui no s'ha tornat a plantejar. Les

⁴ No s'ha considerat la Declaració dels Drets del bon poble de Virgínia, la qual és prèvia a la Declaració dels Drets dels Homes i del Ciutadà, perquè en tot moment fa referència als drets dels homes sense esmentar el terme ciutadà, encara que alguns dels drets que mostra podrien considerar-se més aviat com a drets dels ciutadans i no dels homes.

controvèrsies filosòfiques actuals sobre el concepte de ciutadania han estat encapçalats sobretot per tres corrents: els liberals, els comunitaristes i els neorepublicanistes.

La concepció liberal, en general, es podria dir que considera la ciutadania com un estatus legal de privilegi, en tant que posa l'accent en els drets que l'estat ha de preservar als individus, però creu que essent la persona lliure, autònoma i sobirana d'ella mateixa, l'estat ha d'interferir el mínim en la seva vida privada. És per això que l'estat només pot exigir com a deures aquells que col·laborin directament en garantir que tota persona individualment pugui desenvolupar-se d'una forma lliure i segura. Contràriament, els posicionaments comunitaristes posen l'accent a la comunitat en lloc de la individualitat liberal. El comunitarisme entén que l'ésser humà és per sobre de tot un ésser social i, que per tant, abans que els drets individuals preval el sentiment de pertinença que és el que els impulsa a actuar conjuntament en benefici de la comunitat i no tant a favor d'ells mateixos. Amb això, es pot intuir que mentre el liberalisme emfatitza la llibertat negativa⁵, els comunitaristes posen el pes a la llibertat positiva dels ciutadans. Finalment, la visió neorepublicana es presenta com un punt intermedi entre aquests dos corrents, ja que tot i que consideren que el ciutadà se li hagin de respectar els seus drets individuals, aposta també per exigir-li el compromís de participar en la vida pública. El neorepublicanisme entén que el ciutadà només es fa lliure en la mesura que no es deixa dominar, participant en la recerca del bé públic.

En aquest treball es prendrà més aviat una visió neorepublicana de la ciutadania, ja que és capaç de no reduir-la a la simple individualitat liberal, ni ofegar la individualitat dins la comunitat. De totes maneres, tot i adoptar aquesta concepció de ciutadania neorepublicana, també s'introduiran algunes idees del corrent liberal, concretament de Nussbaum, qui defensa un enfocament d'una ciutadania global amb perspectives cosmopolites. En el fons Nussbaum, es podria dir que equipara el concepte de ciutadania el d'humanitat, en tant que considera que la ciutadania no pot ser reduïda a un estatus de privilegi decidit per les regulacions de pertinença dels mateixos estats. Més aviat l'entén

⁵ Per llibertat negativa i positiva es pren la distinció d'Isaiah Berlin. La llibertat negativa es defineix per la no coacció, és a dir, la no obstaculització de l'acció que un individu vol dur a terme. En canvi, la llibertat positiva és la capacitat de poder dur a terme quelcom, altrament dit, la capacitat que té el subjecte de poder realitzar una acció, aquesta capacitat pot tenir a veure tant amb mitjans materials, com intel·lectuals, com físics...

com un dret universal⁶, és a dir, qualsevol individu adquireix la ciutadania en tant que forma part de la humanitat. Per tant, la dicotomia de ciutadà/no-ciutadà desapareixeria, en tant que es considera qualsevol ésser humà és alhora ciutadà.

Amb tot, aquesta idea de ciutadania global no permet que l'individu es pugui forjar la seva identitat, en tant que es fonamenta sota la idea d'un ciutadà cosmopolita abstracte. Per això, considerem que també cal admetre algunes nocions de les teories comunitaristes, en el sentit que l'individu només es pot forjar la seva noció de ciutadania a través del sentiment de pertinença a una comunitat determinada. En aquest sentit, s'entén que la idea de ciutadania es construeix a partir de la tensió entre una pertinença local i una de global; com a individu, es forja la seva pròpia identitat a través de la comunitat i això, en un segon moment, és el què li permetrà reconèixer la identitat de l'altre. El mateix temps, just en l'instant que reconeix a l'altre, també el reconeix com a ciutadà, en tant que té la noció de la ciutadania global: <<La identificación con lo local es la primera base para llegar a lo cosmopolita. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar -en un segundo momento- a una apertura a los otros diferentes y sus culturas>>(Bolívar, 2007 pàg.64)

Un altre dels conceptes fonamentals que es vol definir en aquest apartat és el d'Educació per a la Ciutadania. Així doncs, prenent la noció de ciutadania que s'ha definit anteriorment, l'Educació per a la Ciutadania es concebrà com aquella assignatura destinada a guiar els infants perquè es desenvolupin per ser capaços de gaudir dels seus drets, participar activament en la vida pública i de reconèixer l'altre amb les seves diferències: <<Ser ciutadà vol dir ser autònom, responsable, solidari i tenir un sentit de l'interès general. Un ciutadà ha de tenir esperit crític i capacitat de judici, la qual cosa implica que s'ha de recolzar en un conjunt de valors i de coneixements que el fan un subjecte de l'univers, un subjecte moral autònom.>> (De Puig, 2012 pàg.81).

⁶ Cal puntualitzar que en aquest cas no s'entén la noció de dret universal com a quelcom objectiu que li vingui donat al subjecte per la seva condició d'ésser humà, sinó que s'apunta a una idea semblant a la que Norberto Bobbio quan parla de la universalitat dels Drets Humans; és una universalitat subjectiva, en tant que és un valor acceptat lliurement per tots els membres de la comunitat humana i això és precisament el que el legitima.

Com es pot veure en aquesta definició hi ha una sèrie de valors íntimament relacionats amb el què s'entén per valors cívics. Segons Freinet, els valors cívics són aquelles qualitats tals com l'autonomia, el cooperativisme i l'esperit crític; la capacitat de reflexionar, discutir, jutjar i decidir. Però també la capacitat d'assumir les pròpies responsabilitats i treballar per aconseguir el bé públic i l'assumpció de les pròpies responsabilitats. Aquests valors cívics no són quelcom que li vingui donat a per l'ésser humà per naturalesa, sinó que són qualitats, habilitats i capacitats que l'individu ha d'adquirir per ser el que s'anomena un bon ciutadà.

2.1.2. Política i ideologia

L'Educació per a la Ciutadania tracta diferents aspectes de la filosofia política, és per això que es considera necessari també definir el concepte de política. A més a més, com que ha estat una assignatura acusada reiterades vegades d'ocultar una ideologia, es considera apropiat també definir aquest concepte. Amb tot, en tant que aquests dos termes tenen una definició altament controvertida i es consideren secundaris respecte els anteriors se'ls donarà un significat més general, per poder fer ús dels conceptes sense generar confusions.

Per política es concebrà aquella o aquelles activitats col·lectives que s'orienten per aconseguir un bé públic, entenen el bé públic com aquells fins o interessos que una col·lectivitat ha decidit d'una forma consensuada i racional. En la mesura que la política és una activitat que implica relacions intersubjectiva, atès que està formada i afecta a una col·lectivitat, es considera necessari abordar-la des d'una perspectiva ètica que en tot moment tingui en compte les relacions amb els altres individus.

El terme d'ideologia se'l definirà amb un sentit positiu i amb un de negatiu. Referent el significat positiu se l'entendrà com un conjunt d'idees, valors i creences d'una col·lectivitat, mitjançant les quals és possible interpreta la realitat. Des d'aquest punt de vista, la ideologia seria molt propera el concepte de cosmovisió, tanmateix la ideologia sempre implica que aquest conjunt de creences siguin comperdites per un conjunt de persones, en canvi la cosmovisió pot ser la manera d'entendre el món d'un sol individu. De totes maneres, quan aquest conjunt d'idees, valors i creences són formulades deliberadament per un grup determinat i imposades a una col·lectivitat per tal d'organitzar-la i controlar-la,

sense que elles en siguin conscients és quan s'entendrà com una ideologia en sentit negatiu, molt propera a la concepció marxista de la falsa ideologia.

Aquesta doble vessant del concepte ideologia es podrà veure més endavant que també en fa referència Giroux: <<Desde esta óptica, la ideología se refiere a la producción, el consumo y la representación de ideas y conductas, todas las cuales pueden ser coherentes o contradictorias, pueden funcionar dentro de la esfera tanto de la consciencia como de la inconsciencia; y, por último, pueden existir en el plano del discurso crítico al igual que en la esfera de la experiencia vivida y el comportamiento práctico que se dan por descontados.>>(Giroux,1997 pàg.116). Per tant, per Giroux, la ideologia es troba en tots els aspectes del comportament i pensament humà. A més a més, la ideologia és dialèctica en el sentit que és activa en tant que produeix idees i conductes, però aquestes també poden ser modificades per la ideologia a través de les idees i les pràctiques socials. Amb això, es pot veure com la ideologia tant pot constrènyer a l'individu com obrir-li noves possibilitats.

2.2. La relació entre l'educació i el concepte de ciutadania

La majoria de teòrics identifiquen l'inici de l'educació per la ciutadania amb l'origen de l'educació pública⁷, és a dir, a l'època de la Il·lustració, ja que és un moment de reorganització política i revaloració de l'individu. Aquestes consideracions són degudes, també, pel fet que durant la Il·lustració sorgeixen les noves teories de l'Estat-nació que comporten un canvi substancial en l'organització territorial, social, política i cultural. Aquestes transformacions provoquen una secularització de l'àmbit polític, fet que genera, per una banda, que el governant ja no sigui elegit per designis divins i, que per tant, necessiti la legitimització del seu poble. Per altra banda, l'estat adquireix una nova funció; mantenir l'ordre i la cohesió social, competència que anteriorment requeia en les institucions eclesiàstiques. Per això, necessita forjar nous mecanismes d'organització social i convivència. De fet, Durkheim manifestava que les societats modernes necessitaven que

⁷ L'inici de l'educació pública té les seves arrels en la Revolució Francesa, ja que és el moment en què pensadors com per exemple Condorcet comencen a teoritzar allò que posteriorment serà l'educació pública, proposant ideals d'ensenyament com l'educació universal, la igualtat i la llibertat d'ensenyança. A més a més, molts països durant la Revolució Francesa redactaran les legislacions que hauran de regular la instrucció pública. Tanmateix, totes aquestes idees i legislacions no es materialitzaran fins a mitjans del XIX.

aparegués una espècie de religió laica, la qual fos capaç de mantenir tant fermament com l'església la cohesió social i moral.

És en aquest context on es comença a gestar la idea d'escola pública, ja que esdevindrà l'instrument idoni per complir aquests objectius. De fet, aquesta funció educadora dels estats encara es reflecteix en les seves actuals constitucions: per exemple, en la Constitució Espanyola, l'article 27: <<La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.>> i <<Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.>> (Constitución, 1978 ART. 27.2 i 27.5). Per tant, com es pot veure, realment hi ha un lligam entre l'inici de l'escola pública i la noció de ciutadania en l'Edat Moderna. L'escola pública neix amb el clar objectiu de formar el que serien els "bons ciutadans"⁸.

Això no obstant, tot i no menysprear aquesta relació entre els orígens de l'escola pública i l'educació per a la ciutadania, també es podria interpretar que la idea d'educació sempre ha anat acompanyada de la idea de formar els individus perquè puguin inserir-se a la societat on viuen. Com postula Durkheim: <<De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser, éste tanto del punto de vista intelectual como físico y moral>>(Durkheim, 2009 pàg.52). Per tant, l'educació ciutadana sempre ha estat un dels objectius de l'educació des dels seus inicis fins a la contemporaneïtat. Tanmateix, el que canvia d'una societat a una altra o d'una època a una altra és l'ideal de ciutadà que es vol per una determinada societat. Però, aleshores, la pregunta que es plantejaria seria la següent: qui marca o estipula aquest ideal dins de les diferents societats?

⁸ El concepte de "bon ciutadà" manté grans paral·lelismes amb l'antiga noció escolàstica del "bon cristià", però secularitzada i barrejada amb el concepte del subjecte autònom kantian, és a dir, un subjecte lliure, autònom i sobirà. Amb tot, cal assenyalar, que tal com indica Victòria Camps el concepte de "bon cristià", ja provenia de les virtuts aristotèliques del bon ciutadà grec, però adaptades a l'Edat Mitjana perquè s'adeqüessin a la moral cristiana.

Si s'analitza des d'una perspectiva històrica, es pot constatar que, en les diferents èpoques i en les diferents societats els emissors dels programes i discursos educatius també han anat canviant: <<En los tiempos de la Grecia clásica, una élite aristocrática abordaba los temas de la educación; en los tiempos medievales la Iglesia autorizó a hablar de educación a ciertos eruditos teólogos; durante la Ilustración, los filósofos científicos ejemplificaron el sujeto educado; durante la modernidad, el lugar del discurso educativo quedó institucionalizado y configurado por la ciencia social; a principios de los XX la responsabilidad sobre la educación institucionalizada fue asumida por el Estado y se vio muy influida por los proyectos políticos nacionales>> (Fender, 2000 pàg. 70). Seguint això, seria possible afegir que en els temps actuals, l'Estat ha passat de veure's influït pels "projectes polítics nacionals" a fer-ho pels pels transnacionals, ja que les polítiques educatives dels Estats comencen a estar fortament marcades per les institucions transnacionals. El cas de la Unió Europea n'és un exemple, ja que està començant a dissenyar polítiques educatives concretes o sistemes d'avaluació curriculars per a implementar a tots els països membres.

Per tant, l'ideal de ciutadà no és simplement el que una societat s'ha creat en el seu imaginari col·lectiu, com afirmaria Durkheim, sinó que aquesta abstracció que es fa de l'individu social ideal ve intensament influenciada pels interessos de les autoritats educatives del moment. Conseqüentment, es pot afirmar que l'educació sempre ha tingut com a objectiu la formació de ciutadans per tal de poder-los socialitzar i inserir-los en la societat on viuen. Per tant, es pot veure com l'educació, tot i contribuir al desenvolupament dels infants i facilitar-los el procés de socialització, també pot acabar essent utilitzada com un mecanisme de control social.

Això no obstant, cal tenir present, que en l'actualitat, encara que segueixi sent de poder estatal l'elaboració de la legislació educativa, la majoria d'estats garanteixen el dret a la llibertat d'ensenyança, el qual permet als pares decidir sobre el tipus d'educació que volen pels seus fills. Evidentment, es podria al·legar que la llibertat d'ensenyança que propugnen els estats és qüestionable en tant que només es permet decidir entre aquells centres docents que han estat homologats pel mateix govern. En conseqüència, és possible pensar que si un estat considera que un model d'educació no escau al seu ideal de ciutadà,

fàcilment el vetarà. Això no obstant, en aquests darrers temps es pot veure com han augmentat d'una manera notòria noves institucions educatives homologades que dissenteixen en diferents aspectes del model d'educació promogut per l'estat, com n'és el cas de les Escoles Waldorf, les Montessori o les Escoles Lliures. Per tant, si es tornés a prendre un punt de visita com el de Fender, citat anteriorment, inspirat amb una crítica foucaultiana es podria considerar que "la xarxa on s'articula el poder" de l'àmbit educatiu també el conformen "micropoders" de resistència que lluiten per transformar el model hegemònic.

2.3. Teories filosòficoeducatives amb una perspectiva política i social

2.3.1.El model educatiu de Dewey

Com ja s'ha vist anteriorment, des dels inicis de l'educació diferents filòsofs han fet referències a la filosofia de l'educació. Això no obstant, Dewey ha estat un dels primers filòsofs de la contemporaneïtat que s'ha dedicat explícitament a elaborar una teoria de l'educació. Es podria afirmar que la seva filosofia de l'educació es forja a partir de la seva teoria del coneixement, la qual beu directament del corrent pragmatista nord-americà de finals del XIX principis del segle XX.

2.3.1.1.La teoria del coneixement de Dewey

Molts teòrics han considerat que la visió epistemològica de Dewey podria situar-se entremig d'un idealisme racionalista i un empirisme. De totes maneres, és molt més propera a l'empirisme que al racionalisme, en tant que considera que el coneixement es constitueix bàsicament per l'experiència. Amb tot, defuig l'empirisme més radical, en el sentit que no accepta que qualsevol experiència, les simples percepcions o sensacions, puguin ser preses com a coneixement en si mateix. Ans el contrari, perquè una experiència pugui ser acceptada com un element cognitiu cal que aquesta sigui, reflexionada, validada i apropiada.

Dewey parteix del fet que l'experiència i el pensament no són antagònics, sinó, més aviat, conceptes indissociables, en tant que no hi ha raonament sense experiència: *<<El pensamiento o la reflexión, como ya hemos visto virtual si no explícitamente, es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre*

como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento>> (Dewey, 1995 pàg.128). Segons el filòsof, l'ésser humà està actuant incessantment en el medi i, de cadascuna de les seves actuacions, es generen experiències. Tanmateix, aquestes només esdevenen coneixement significatiu quan l'individu dóna sentit a l'acte que està realitzant o realitzarà. Aquest interès, segons Dewey, apareix quan a l'home se li presenta una situació problemàtica i sent la necessitat de resoldre-la per poder continuar. Per tal de superar l'obstacle que se li ha presentat s'ha de servir del raonament, ja que és l'eina que li possibilita establir connexions entre les experiències passades amb la situació actual. Aquest seguit de relacions són les que li permeten analitzar les implicacions que es podrien succeir de les diferents accions que podria desenvolupar. Un cop l'individu ha aconseguit vincular les suposades prediccions amb les possibles conseqüències, és quan pot decidir l'acció que li cal emprendre per solucionar el problema. Amb tot, és només quan executa l'acció deliberada que podrà establir si el raonament que ha realitzat és vàlid. En el cas que la solució plantejada sigui correcta, l'experiència esdevé coneixement, però sense deixar de ser una experiència més dins del bagatge vivencial, ja que aquest coneixement, essent també experiència, pot servir-li per predir altres conseqüències d'accions futures. És per això, que el procés de coneixement de Dewey comença i acaba en l'experiència, en tant que l'experiència no és concebuda només com una font de coneixement, sinó el vincle entre l'ésser humà i el seu medi.

Així doncs, el coneixement és quelcom que es va construir i reconstruir a través de l'acció, per tant no és ni absolut, ni immutable, ni infal·libre, en tant que la realitat és canviant i múltiple i, per tant la construcció del coneixement sempre serà una tasca inacabada. Per Dewey la realitat, igual que el coneixement, es troba en un procés de transformació inevitable, atès que cada cop que l'individu interactua amb el medi⁹, ambdós esdevenen modificats. Amb això, no sols supera la dicotomia experiència raonament, sinó que també aconsegueix superar la clàssica tensió entre subjecte i objecte, en tant que l'individu i el món estan en una constant relació a través de la interacció.

⁹ Per Dewey el medi vindria a ser les condicions o circumstàncies on està immers l'individu i que són influents a l'hora de dur a terme una acció determinada: <<En suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo.>>(Dewey, 1995 pàg. 22)

Cal assenyalar que Dewey també aconsegueix trencar l'oposició entre emocions i intel·lecte en la seva teoria del coneixement. Per una banda, les emocions sempre són fruit d'allò que està transcorrent i no pas quelcom aïllat, i aquestes emocions són, precisament, les que també influencien en la predisposició de l'individu a realitzar una activitat o una altra. Però, per altra banda, aquestes emocions, en ser també inherents a les situacions, són susceptibles al canvi, ja que si el medi es modifica, elles també es transformen amb el medi: <<El interès, la preocupació, significan que el yo y el mundo están comprometidos recíprocamente en una situación que desarrolla>> (Dewey, 1995, pàg. 113).

2.3.1.2. La proposta educativa de Dewey

La proposta educativa de Dewey és, en el fons, una adaptació de la seva epistemologia en l'àmbit escolar. Des d'un punt de vista analític, es podrien distingir tres factors claus en la teoria del coneixement de Dewey: el subjecte, l'acció i el medi, atès que l'individu té la capacitat de conèixer a partir de la seva interacció amb el medi. És per això, que la seva proposta educativa també donarà gran importància aquests tres aspectes.

És en aquest sentit que Dewey exposa que una de les tasques fonamentals de l'escola és crear el medi educatiu idoni, ja que: << La importancia principal de esta exposición del proceso educativo que se realiza de buen o mal grado consiste en hacernos observar que el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por el medio del ambiente>> (Dewey, 1995 pàg.28). Per tant, segons Dewey allò que ha d'aconseguir l'escola és crear un ambient propici perquè l'infant es pugui desenvolupar amb un interès constant per conèixer. Pel filòsof aquest ambient s'ha de caracteritzar per aconseguir plasmar la societat on viu l'infant, però d'una manera simplificada, en tant que les societats contemporànies considera que són excessivament complexes perquè l'infant les pugui entendre immediatament. A mesura que l'infant va adquirint nous coneixements l'escola haurà de ser cada cop menys simplificada i aproximar-se més a la seva societat.

Amb això, Dewey, aconsegueix fusionar dos models d'educació que fins el moment es trobaven en tensió: l'educació formal i la informal¹⁰. Considera que la institució escolar només s'ha ocupat de transmetre coneixements abstractes, els quals no mantenen cap relació amb la vida quotidiana. Això provoca que l'infant es trobi en dos mons paral·lels: l'escolar i l'extraescolar, els quals no mantenen cap tipus de relació entre ells. Això genera que l'alumne no cossi el sentit d'allò que està aprenent, perquè és incapaç de relacionar i aplicar els coneixements escolars amb la seva vida quotidiana. Es per això, que planteja adequar l'aula a les situacions i les activitats de la vida diària, ja que d'aquesta manera l'infant pot connectar intuïtivament tot allò après amb la seva vida fora de l'escola.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, a part del medi, el subjecte i l'acció són de summa importància en la seva epistemologia. El subjecte és important en el sentit que és qui actua, per tant, ha de mostrar una predisposició o un interès en voler actuar. L'acció, permet generar experiències raonades, però el mateix temps, només és actuant es pot corroborar el coneixement. És per això que considera que, si a l'aula es viuen situacions i activitats quotidianes, s'obre la possibilitat que l'aprenent pugui conèixer a través de l'acció. Però, alhora, si l'activitat li és familiar, s'aconsegueix suscitar-li l'interès, en tant que realitza una acció que a part de tenir un sentit per a ell, li facilita la capacitat de vincular-la amb les seves experiències passades.

De la mateixa manera que exposa, en la seva epistemologia, que el coneixement s'inicia quan a l'individu li apareix un conflicte, mostra com l'infant inicia el seu interès per voler conèixer quan li apareix un problema que li obstaculitza seguir desenvolupant la seva acció. És llavors quan l'educand, comença a indagar i a experimentar per tal de resoldre el problema. Per Dewey, l'infant, quan arriba a l'escola, no és un ésser ignorant sense cap tipus de coneixement, sinó que també gaudeix d'un seguit d'experiències i coneixements ja viscuts. Per tant, davant d'una situació problemàtica també pot preveure les

¹⁰ Per Dewey l'educació informal és la característica a les societats no industrials, que, el no ser tan complexes no necessiten una institució escolar; l'infant va inserint-se a la societat mitjançant la imitació de la vida adulta a través del joc, o a partir de la seva participació directa. En canvi, l'educació formal és la que es troba en les societats industrials, pel fet de ser més complexes. En aquestes societats els infants requereixen uns coneixements previs abans de poder participar directament en la seva societat. És en aquest sentit que apareix l'escola per tal contribuir a què els infants entenguin el funcionament de les seves societats.

conseqüències a partir de les connexions de l'acció present amb les experiències passades. Precisament és l'escola qui l'ha d'ajudar a desenvolupar l'habilitat d'elaborar aquestes connexions i ajudar-lo a organitzar les experiències i coneixements. Tanmateix, l'escola també ha de ser un espai on es puguin *experimentar* les possibles solucions dels problemes que se li han presentat, ja que només així podrà saber si la resolució és vàlida, com afirma ell mateix: <<(…) Fins que no s'apliquen en aquestes situacions manquen de sentit ple i de realitat. Només l'aplicació els comprova, i només aquesta aplicació els dóna una significació total i un sentit del que és llur realitat>>. (Dewey, 1985 pàg.67).

Així doncs, es pot veure com Dewey adaptar la seva epistemologia a una nova metodologia escolar basada en l'experimentació i l'autodescoberta. Dewey, trencant els models de l'escola tradicional del seu temps, proposa un mètode d'aprenentatge en què aconseguix unir els coneixements pràctics amb els teòrics; mentre practica l'infant, el mateix temps, va aprenent els coneixements teòrics necessaris perquè pugui seguir amb el transcurs de la seva acció. Alhora els coneixements que va adquirint no seran merament assimilats, sinó que seran compresos i apropiats.

Per Dewey la finalitat de l'educació no és una formació per preparar els adults del futur, ja que si el món està en un constant devenir no se'ls pot ensenyar a viure en una societat que es desconeix com serà. És per això, que considera que, si es pot atorgar una finalitat¹¹ a l'educació, aquesta seria incitar el desig del creixement continuat: << Ya que el crecimiento es la característica de la vida, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento: no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho el deseo>> (Dewey, 1995 pàg.55). I, precisament aquest creixement continuat per Dewey seria l'adquisició d'hàbits, és a dir, incorporar les diferents eines que l'ajudin a saber com actuar en el món, però alhora incentivar les habilitats necessàries per reajustar aquests hàbits cada cop que el medi canviï i/o transformar-los i

¹¹ Per Dewey les finalitats són sempre fins-en-perspectiva, ja que una finalitat és quelcom que s'acaba i, si tot està en constant canvi, no hi pot haver res acabat en la realitat. És per això que exposa que els fins són com projectes de futur que impulsen i guien les acció i són sempre en perspectiva, ja que un cop s'assoleix un fi aquest esdevé un mitjà per arribar al proper fi plantejat i, així successivament. És per això, que per Dewey tot mitjà és prèviament un fi, i tot fi esdevindrà un mitjà.

crear-ne de nous. D'aquesta manera l'infant està preparat per a la vida adulta, en el sentit que tindrà els recursos per adaptar-se el medi, però també tindrà els instruments per canviar-lo o transformar-lo.

Amb això es pot veure com la proposta educativa de Dewey manté moltes similituds amb una visió constructivista¹². Altrament, la seva metodologia i teoria del coneixement està molt influenciada pel mètode científic. El mètode científic pel filòsof consisteix en percebre i identificar un problema o una dificultat davant d'una situació determinada, buscar solucions pel problema plantejat, que serien les hipòtesis, deduir les possibles conseqüències que es podrien desprendre de la solució, per finalment verificar la hipòtesi a partir de l'acció: <<Que existen investigaciones no es cosa de la que quepa dudar. Están presentes en todas las áreas de la vida y en todos los aspectos de cada una de esas áreas. En la vida cotidiana, los hombres examinan: le dan vueltas intelectualmente a las cosas; infieren y juzgan con la misma "naturalidad" con que siembran y cosechan o producen e intercambian mercancías. En tanto que modo de conducta, la investigación es tan accesible a un estudio objetivo como lo son esas otras formas de comportamiento.>> (Dewey, 2000 pàg. 114) Per tant, per Dewey el mètode científic no és un mètode exclusiu de la ciència sinó que és el mètode propi del coneixement, que qualsevol individu utilitza per tal de poder conèixer. A més a més, Dewey inspirat amb les comunitats d'investigació, ja analitzades per Pierce, considera que la manera idònia per solucionar els problemes és comunitàriament, atès que els problemes són solucionats a través de la discussió. Aquesta idea de les comunitats de recerca deweyana és la que desenvoluparà Lipman, com s'explicarà més endavant.

2.3.1.3. Aspectes de la filosofia política i social en la concepció educativa de Dewey

¹² El constructivisme és una teoria del coneixement que propugna que la persona només aprèn construint-se el coneixement. Aquest coneixement el pot construir en tant que té unes estructures mentals que li permeten, organitzar i connectar totes aquelles informacions i/o experiències que li vénen de la seva interacció amb l'entorn. Amb tot, cal afegir que tant Dewey, com els autors que es tractaran a continuació, es podria considerar que tenen una visió constructivista i social del coneixement bastant similar a la de Vygotsky. Des d'aquesta perspectiva l'individu, en tant que és un ésser social, sempre es construeix el coneixement socialment, és a dir, en comunitat.

Es podria postular que la concepció educativa de Dewey és inseparable d'una visió políticossocial, ja que entén que l'escola és qui ha de contribuir a la socialització dels infants i, en certa manera, també és qui els ajuda a formar-se com a ciutadans. La socialització té dues funcions primordials: la primera és aconseguir transmetre el llegat comunitari d'una generació a una altra, ja que és l'única forma que té una societat per garantir la seva supervivència. Tanmateix, aquesta transmissió de coneixements no és sols crucial per continuar amb el llegat comunitari i així poder progressar més ràpidament, sinó que també és fonamental en el sentit que posa de manifest allò comú d'una societat: experiències, emocions, creences, desitjos... Per tant, l'escola contribueix al sentiment comunitari en el moment que és capaç d'evidenciar el capital social i intel·lectual de la seva societat.

La segona funció de l'escola és aconseguir introduir els infants en la seva societat mitjançant la simplificació dels seus mecanismes i la seva organització. És per això, que Dewey entén que a l'escola s'ha d'ensenyar a viure democràticament. Amb tot, s'ha de tenir en compte que, pel nord-americà, el sistema democràtic no es pot reduir a una simple forma de govern, sinó que més aviat se l'ha de veure com un *modus vivendi* de les societats contemporànies: << *Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente*>> (Dewey, 1995 pàg. 82). Així doncs, l'escola ha de ser un espai a on es visqui democràticament, per tal que els infants vagin aprenent a ajustar els seus interessos amb els de la societat.

Segons Dewey, la capacitat d'establir uns interessos comuns entre tota la societat, és allò que, per una banda, manté el poble unit, en tant que el permet avançar cap un objectiu comú. Però, per altra banda, aquests interessos també actuen com a factors correctius de les pròpies accions, és a dir, la llibertat que ofereix la democràcia ha de ser regulada a través de la capacitat dels individus de poder adaptar els propis interessos o accions individuals a les comunes: << *Democracy is a way of personal life controlled not merely by faith in human nature in general but by faith in the capacity of human beings for intelligence judgment and action if proper conditions are furnished.*>>(Dewey, 1981 pàg.227). Per tant, si els humans poden viure en una democràcia és perquè la societat ha evolucionat, en tant que ha estat capaç de reajustar la seva vida o els seus hàbits a les diferents situacions socials que s'ha anat trobant i, aquesta capacitat de reajustament d'hàbits, ha estat possible per la interacció amb els altres.

Amb això, es podria interpretar que per Dewey la democràcia no sols s'ha d'aplicar a les aules perquè l'infant vagi aprenent el funcionament de la seva societat, sinó també perquè la mateixa democràcia ja és educativa; si la democràcia força a la permanent interacció entre els individus, els incita a aprendre el llarg de tota la vida: *<<to cooperate by giving differences a chance to show themselves because of the belief that the expression of difference is not only a right of the other persons but is a means of enriching one's own life-experience, is inherent in the democratic personal way of life.>>* (Dewey, 1981 pàg.228). En el fons, es podria afirmar que la metodologia educativa que proposa intenta ser fidel a un model democràtic. És per això que fa una crítica punyent a les institucions educatives del seu temps, les quals, estant en una democràcia, presenten un model totalment autocràtic. Aquesta incoherència genera que els infants es trobin vivint en dues realitats paral·leles, totalment contradictòries entre elles, cosa perjudicial tant per l'infant com per la societat.

Per tal d'aconseguir aquesta democratització a l'escola aposta per deixar d'entendre el mestre com l'únic que posseeix el coneixement a l'aula, el qual diposita la veritat absoluta en els alumnes. Aquest tipus d'educació, per una banda, suggereix que hi ha una veritat absoluta, fet que inactiva els infants a interessar-se per reconstruir el coneixement, en tant que els indueix a pensar que el coneixement és quelcom immutable. Però, per altra banda, no permet que els educands puguin construir-se el coneixement, sinó que simplement l'ingereixen. És a dir, els infants, amb aquest tipus d'educació no poden concebre que el fet de conèixer és una activitat incessant, en tant que el coneixement mai està acabat, sinó que sempre està en un procés constant de construcció i reconstrucció. Per Dewey, la funció principal del mestre és donar facilitats a l'infant perquè pugui desenvolupar les seves capacitats, les quals són les que li permetran poder conèixer: *<< El mestre no és a l'escola per imposar certes idees o per a formar uns hàbits determinats en l'infant, sinó que hi és en qualitat de membre de la comunitat per tal de tirar les influències que han d'afectar el nen i per ajudar-lo a respondre adequadament a aquestes influències.>>*(DEWEY, 1985 pàg. 8). Amb això, com ja s'ha esmentat anteriorment, es veu com Dewey apunta cap a un treball escolar similar el de les comunitats de recerca científica, atès que a part de considerar la comunitat d'investigació l'activitat pròpia del coneixement, també li permetria que s'eduqués d'una manera plenament democràtica.

2.3.2.El model educatiu de la Pedagogia Crítica

La pedagogia crítica és una concepció educativa que es presenta també com una proposta política i social amb la voluntat de transformar el sistema educatiu vigent. Aquesta pedagogia parteix d'una severa anàlisi crítica que pretén evidenciar les relacions de poder que hi ha entre l'educació i les pràctiques escolars i les institucions polítiques i econòmiques. Aquesta anàlisi permet evidenciar com les institucions escolars no emeten un coneixement ni neutre, ni objectiu ni universal, sinó que tot coneixement està impregnat d'una ideologia, perceptible en el seu "currículum ocult"¹³.

Aquest corrent pedagògic està totalment arrelat a les propostes filosòfiques elaborades pels diferents pensadors que conformaven l'Escola de Frankfurt i qui estableixen les bases de la Teoria Crítica en les quals es basarà també la Pedagogia Crítica. És per això, que per tal de poder entendre les crítiques i les propostes de la Pedagogia Crítica es fa necessari entendre la concepció filosòfica de la qual parteix.

2.3.2.1.L'Escola de Frankfurt com a basa epistemològica de la Pedagogia Crítica

L'Escola de Frankfurt va ser un corrent filosòfic que englobava diferents pensadors, essent segurament, Horkheimer i Adorno dos dels més destacats. El naixement d'aquesta escola filosòfica és fruit dels diferents esdeveniments històrics i socials que marquen la primera meitat del segle XX: el desenvolupament i fracàs del projecte comunista rus, el feixisme acompanyat de la barbàrie de la Segona Guerra Mundial i la instauració del sistema capitalista, el qual estava avançant cap a la seva màxima esplendor.

La Teoria Crítica, el mètode utilitzat pels pensadors afins a l'Escola de Frankfurt, ha estat pròpiament formulada per Horkheimer i Adorno. Aquesta teoria consisteix en un procés dialèctic basat en la crítica reflexiva que té com a objectiu desemmascarar els principals fonaments epistemològics de la cultura occidental, sostinguts per una raó instrumental. Tant Adorno com Horkheimer inicien la seva anàlisi en una denúncia al positivisme, perquè

¹³ Per la Pedagogia crítica el currículum ocult és aquella ideologia que s'imposa des del sistema educatiu però d'una manera invisible perquè no pugui ser detectada. Aquesta ideologia per aquest grup de pensadors és la neoliberal i entra a l'escola a través de les pràctiques, metodologies i els discursos educatius.

creuen que, tot i que parteix dels postulats il·lustrats segons els quals la raó portaria a l'emancipació de l'individu, acaben produint just el contrari; l'home de la contemporaneïtat està pres dins els paràmetres de la raó instrumental i en una societat sense sentit: <<En el camino hacia la ciencia moderna los hombres renuncian al sentido. Sustituyen el concepto por la fórmula, la causa por la regla y la probabilidad.>>. (Horkheimer; Adorno, 1994 pàg.61) Segons aquests autors això ha succeït perquè la raó il·lustrada és aquella que es basa en la dominació, en tant que entenen que l'autonomia de l'individu rau en la possibilitat de poder conèixer el món per esdevenir-ne l'amo. Amb això, queda palès que la raó esdevé purament instrumental en la mesura que el subjecte se serveix d'ella per poder controlar el món.

Per Horkheimer i Adorno, la raó instrumental és aquella que únicament es basa en la capacitat d'establir mitjans per arribar a uns fins determinats, però en canvi no té en compte ni la realitat ni la resta d'individus. És en aquest sentit que la qualifiquen de subjectiva, ja que deixa de banda l'objecte, el món, per només fixar-se en el subjecte, l'individu. Afegeixen que aquest triomf de la raó instrumental queda palès en el positivisme, quan aconseguix imposar el mètode científic com a únic mètode vàlid en tots els camps del coneixement.

Manifesten que el positivisme ha acabat reduint el coneixement i la veritat a la comprovació i classificació de fets, sense tenir en compte ni el context social i històric ni els valors ètics. Però, a més a més, el seu gran èxit ha estat que s'ha acabat implementant en l'imaginari col·lectiu com l'única veritat neutra i objectiva, quan en realitat està impregnada d'ideologia: <<Así, bajo la apariencia de la neutralidad, el conocimiento científico y cualquier teoría son racionales con la condición de ser eficientes, económicos y correctos>> (Giroux, 1997 pàg.71). Amb això, de mica en mica, el positivisme ha aconseguit desacreditar allò transcendent o metafísic. <<El distanciamiento del pensamiento respecto de la tarea de arreglar lo que existe, el salir del círculo fatal de la existencia, significa para la mentalidad científica locura y autodestrucción>> (Giroux, 1997 pàg.79). Per la raó instrumental sols és viable l'estudi de la realitat sota els paràmetres de "el que és", impossibilitant el pensament sobre allò que "hauria de ser". Segons Horkheimer, és precisament en la capacitat utòpica de la raó on es troba la facultat crítica, en tant que

permet negar la realitat existent, però també obre la possibilitat d'imaginar un altre món plantejant nous objectius i reptes per transformar el present.

Ambdós pensadors assenyalen que el positivisme no només concep un coneixement instrumental, sinó també un de conceptual, la qual cosa redueix el coneixement a la immanència. Horkheimer i Adorno accepten que per poder conèixer és necessari abstroure el concepte de la realitat. Tanmateix, el problema del positivisme és que, a causa del seu temor per tot allò incognoscible, acaben eliminant les diferències que separen el concepte de l'objecte, reduint així l'objecte al concepte: *<<El hombre cree estar libre de terror cuando ya no existe nada desconocido. Lo cual determina el curso de la desmitologización, de la Ilustración, que identifica lo viviente, con lo no viviente.(...) La pura inmanencia del positivismo, su último producto, no es más que un tabú en cierto modo universal. Nada absolutamente debe existir fuera, pues la sola idea del exterior es la genuina fuente del miedo>>* (Horkheimer; Adorno, 1994 pàg. 70). Amb això també s'acaba cosificant l'individu, ja que per poder-lo analitzar i, així també dominar, cal abstroure'l de la seva realitat aniquilant allò que el fa diferent dels altres, per només entendre'l des d'un punt de vista conceptual.

Tota aquesta crítica a la raó instrumental del positivisme els porta a proposar una nova racionalitat, que no sigui reduïda a un simple exercici d'establir mitjans i fins. La racionalitat crítica és la unió entre pensament i acció, en tant que estableix un marc de referència per tal de poder entendre el món, per després actuar-hi i transformar-lo. La comprensió del món a partir de la Raó Crítica és realitza a través de la *Dialèctica Negativa*¹⁴ que permet veure les contradiccions de la realitat i així entendre-la. Un cop s'ha establert aquesta anàlisi crítica, la raó també es torna pràctica, ja que és capaç de negar la realitat existent i se sent impulsada actuar per transformar-la. A més a més, aquesta racionalitat crítica és també transcendent, ja que té un fi que encara no és, i aquest fi es podria dir que està compromès amb el seu context social, històric i polític, en tant que és arribar a la llibertat humana.

14 A diferència de la dialèctica hegeliana que considera que hi ha una evolució històrica en tant que s'avança de negació en negació amb la superació de les contradiccions, la dialèctica negativa d'Adorno no creu que hi hagi una síntesi o una superació. És per això, que la dialèctica negativa permet veure totes les contradiccions que engloba la realitat.

2.3.2.2.L'anàlisi de l'educació de Giroux

Giroux, prenent de base tot el llegat de l'Escola de Frankfurt, realitza una anàlisi crítica de l'educació del seu temps en la qual evidencia com el positivisme també s'ha acabat instaurant dins l'educació pública. Per Giroux, la racionalitat no es limita a un seguit de proposicions de veritat, dels quals se'n deriven unes hipòtesis i uns resultats. Entén la racionalitat com un seguit de coneixements i modes d'actuar en el món que influeixen i són influenciats per la interacció amb la realitat i els altres: << *Por racionalidad quiero dar a entender a un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia*>> (Giroux,1983 pàg.217). Per tant, la racionalitat esdevé un marc conceptual i contextual que permet a l'individu estructurar i interpretar les seves experiències i significats. És per això que, prèviament a l'aportació d'una nova teoria pedagògica, afirma que primer cal analitzar la racionalitat que impera a les aules, per poder deconstruir-la i transformar-la.

Com ja s'ha esmentat en l'apartat anterior, el positivisme aconsegueix instaurar la raó instrumental i el mètode científic en tots els camps del coneixement i, Giroux assenyala que també ho ha acabat instaurant a l'escola. És per això que el model de coneixement predominant a les aules, es basa en conèixer la realitat a través de la deducció i la generalització de casos concrets. Això implica la idealització de la realitat, en tant que aquesta és interpretada a partir de les generalitzacions que s'extreuen dels casos concrets. Així doncs, aquestes generalitzacions són abstraccions de la realitat que han reduït totes les característiques del cas concret a un coneixement vàlid i universal. Com es pot veure, aquesta és la mateixa crítica que feien Horkheimer i Adorno al positivisme quan postulaven que el positivisme reduïa l'objecte al concepte.

També afirma que el positivisme extreu tot valor del coneixement, ja que el considera objectiu i neutre, en tant que se'l pot reduir a premisses universalment vàlides que alhora poden traduir-se a significats o coneixements concrets. Amb això, tal com assenyala Giroux, el coneixement es torna immutable, i tot allò que s'escapa d'aquesta visió i esdevé incompreensible, dins els límits de la seva racionalitat, és titllat d'especulatiu. Aquesta crítica podria semblar que les teories de Giroux i Dewey estan totalment confrontades, ja

que Dewey, com ja s'ha exposat anteriorment, el mètode científic és el mètode per arribar el coneixement per excel·lència. Tot i així, es podria afirmar que mètode científic tal i com l'entén no se li podrien atribuir aquestes crítiques, ja que precisament la seva visió àmplia del mètode científic aconsegueix superar-les; per una banda, la teoria del coneixement de Dewey tot i està inspirada amb el mètode científic no redueix els casos concrets a les generalitzacions, en primer lloc, perquè el coneixement sorgeix de la interacció del subjecte amb el medi i, per tant, el coneixement no pot ser mai descontextualitzat. En segon lloc, perquè el coneixement no essent mai acabat, no pot esdevenir universal, sinó que sempre s'ha d'emmotllar a la situació del moment, per tant no hi ha cap coneixement que es pugui considerar mai plenament acabat. Per altra banda, no se'l pot acusar de separar els fets dels valors, ja que la idea dels fins-en-perspectiva, com ja s'ha exposat, mostra com qualsevol conseqüència o implicació que es desprengui d'un mitjà, com que aquest també és un fi, ha de ser avaluada en el seu context, ja que la responsabilitat d'aquestes conseqüències recau directament sobre l'individu. Així doncs, com es pot veure la concepció del mètode científic de Giroux no és la mateixa que la de Dewey.

Tornant a reprendre, la visió del mètode científic de Giroux, mostra com la racionalitat instrumental a la qual aquest mètode està lligada provoca una sèrie d'implicacions i conseqüències de cabdal importància. Aquestes són degudes el fet que la racionalitat estipula i configura les experiències i maneres d'actuar i, per tant, la raó instrumental es va infiltrant a l'escola, la qual cosa provoca que, de mica en mica, vagi determinant les conductes i les maneres de ser dels alumnes. D'aquestes conseqüències Giroux en ressalta tres, les quals considera fonamentals per formar individus sotmesos el paradigma positivista.

En primer lloc, el positivisme comporta una objectivització tant del coneixement com dels alumnes. El coneixement, per una banda esdevé objecte, perquè només s'entén com una eina per aconseguir un fi, però, per altra banda, perquè també esdevé un objecte posseït pel mestre que ha de ser entregat als alumnes. Per poder corroborar que els alumnes l'han adquirit se'ls sotmet a uns sistemes d'avaluació que allò únic que pretenen és verificar que aquest coneixement ha estat assimilat per l'infant de forma anàloga de com li han transmès. Amb això, queda palès que per aconseguir una major eficiència es redueix l'experiència escolar als resultats acadèmics, en tant que són els que permeten analitzar i

estudiar el rendiment dels alumnes d'una manera objectiva i neutra. Però això també comporta que l'alumne quedi cosificat, en el sentit que per poder-lo analitzar es fa necessari conceptualitzar-lo i, per tant abstruir-lo de la seva realitat concreta i negar-li tot allò que el fa diferent dels altres alumnes. Giroux afegeix que això també provoca una doble violència a les aules. Per una banda, s'exerceix una violència als alumnes desvaloritzant el seu propi bagatge cultural, en tant que no es tenen en compte ni els seus coneixements ni les seves experiències, sinó que són mers consumidors de coneixements. Però per l'altra, també es coacciona els docents, en el sentit que se'ls obliga a sotmetre's a un tipus de model pedagògic i els acaba reduint a purs reproductors, molts cops inconscientment, de la cultura hegemònica. << *La cultura de masas, las instituciones de capacitación docente y el poder del Estado desempeñan un vigoroso papel al presionar a los docentes para que den un apoyo incondicional a los supuestos básicos de la cultura dominante en general*>>(Giroux, 1997 pàg.54).

En segon lloc, si s'analitza el positivisme que impera en l'àmbit escolar des d'una raó crítica, es desvela que tot i les seves pretensions de neutralitat acaba introduint la seva pròpia ideologia a través del "currículum ocult"; és a dir, a través de les normes, valors i pràctiques que es duen a terme a l'escola, s'acaba legitimitzant la cultura hegemònica, la qual s'ocupa de reproduir la ideologia dominant per assegurar la seva permanència en la societat. Com es pot veure, en aquest context, Giroux fa ús del concepte ideologia però amb un sentit negatiu, el qual s'ha fet referència anteriorment, ja que la ideologia dominant s'imposa d'una manera imperceptible i domina a l'estudiant.

Finalment i lligat al punt anterior, es podria afirmar que el positivisme, amb les seves pretensions de neutralitat, ha portat a terme un procés de despolitització en l'àmbit escolar, cultural i lingüístic. La despolitització en les institucions educatives es troba, per una banda, en el fet de situar l'escola més enllà dels conflictes socials. Quan apareixen dins l'escola problemàtiques socials o bé s'eviten atribuint-les a problemes personals dels alumnes o bé s'intenta reconduir la seva conducta apel·lant a una integració o bé a l'harmonia social que a la realitat no existeix. Però, per altra banda, l'escola també queda despolititzada en relació a les seves finalitats, ja que es desvincula de la seva relació originària de formació de ciutadans per formar tècnics capaços de poder millorar la

productivitat de la societat tecnocràtica:<< *Al mismo tiempo, la interacción entre escuela, política y ciudadanía es bastante clara. Sin embargo, la visibilidad de esta interacción se perdió cuando la teoría y la práctica educativas del siglo XX cambiaron las bases filosóficas de la escolarización, de lo político a lo técnico.*>> (Giroux, 1983 pàg. 215)

La cultura també se la despolititza, perquè se la deixa d'entendre com la producció de significats i pràctiques originades a través de les relacions entre grups dominants i dominats. En el positivisme, la cultura es defineix únicament com allò que produeix sentit i significació a la vida. Segons Giroux aquesta visió de la cultura provoca que la diferència s'entengui com una espècie de pluralisme¹⁵ que, en lloc de tenir en compte la tensió que hi ha entre el "jo" i "l'altre", rebutja el conflicte apel·lant a la noció humanista que, malgrat les diferències, tothom és igual. Per tant, aquesta posició invalida l'estudi a l'aula a partir de les tensions i diferències que hi ha en la societat, perquè allò que cal fer prevaldre per sobre de tot és l'harmonia social.

Finalment, exposa com el positivisme, en no considerar el vessant polític i social del llenguatge, tampoc no permet analitzar com els discursos dominants i els significats estan en concordança amb la ideologia dominant. Segons Giroux, cal entendre el llenguatge com un instrument polític i social, atès que crea significats i coneixement, en la mesura que relaciona els discursos que es donen en la interacció social amb les experiències individuals.

Tot això, el porta a afirmar que l'escola és un ens social, polític i cultural, ja que encarna la realitat social i la legitima i, per tant també reproduïx la ideologia dominant. És per això que Giroux proposa un nou model pedagògic, inspirat en la Teoria Crítica i que sigui capaç de superar el model educatiu vigent.

¹⁵ Per Giroux el pluralisme del liberalisme és negatiu en tant que tot i que aparentment sembla que toleri les diferències, en realitat concep que aquestes diferències tenen entre elles un punt en comú el qual poden ser-hi totes identificades. Per tant, no accepta la diferència com a tal, perquè aquesta en última instància sempre ha de poder ser reduïda a allò igual.

2.3.2.3. La Pedagogia Crítica de Giroux

La pedagogia crítica de Giroux neix, com la Teoria Crítica, de l'oposició amb el positivisme i amb la clara intencionalitat de propiciar que es creïn a les aules noves cosmovisions que puguin destronar les estructures positivistes de la societat. Aquest canvi de paradigma és el que portarà a l'emancipació individual i social, que segons el pensador ha de ser la finalitat de tota educació.

De la mateixa manera que la seva teoria s'inicia amb una crítica de l'educació i, posteriorment, assenta les bases per crear una nova pedagogia, considera que els alumnes primer han d'arribar a una autorreflexió lligada a una conscienciació social, abans de poder desenvolupar l'acció social que desmunti les estructures socials dominants¹⁶. Aquesta autorreflexió, guiada per un procés dialèctic, permet que l'individu s'adoni com la seva identitat s'ha anat forjant a través de contradiccions històriques i socials. Això li evidencia que la seva pròpia història li és aliena i la nega, però el mateix temps se li fa palès que ell ha de ser el creador de la seva pròpia història. Segons Giroux amb això s'aconsegueix l'emancipació de l'individu. Tanmateix l'escola, com a ens social, ha d'aconseguir fer evident a l'alumne que aquesta transformació i alliberació personal també l'ha de portar a la societat. Per això postula que cal polititzar les aules, ja que és el que permet copsar la necessitat d'adquirir un compromís social.

Per portar a terme aquesta politització cal que el docent transformi les aules en espais d'interacció comunitària on es generi coneixement a partir del diàleg i els qüestionaments. Afegeix que el professor ha de començar problematitzant els postulats positivistes que persisteixen a l'aula i que els mateixos alumnes perceben inconscientment com a "sentit comú". És per això que els ha d'estimular a indagar sobre els currículums escolars, les relacions socials i institucionals que es donen a l'escola, els sistemes d'avaluació i el tipus

¹⁶ De fet, aquesta visió també és la que mostren Adorno i Horkheimer a la *Dialèctica de la Il·lustració*, ja que abans de canviar la racionalitat instrumental, cal desvelar-la per després poder introduir una nova raó.

d'ensenyament. Aquestes discussions que es generen a l'aula són els que els permeten adonar-se que darrere l'educació hi ha una intencionalitat i que, per tant, el poder no sols es troba en les macroestructures. Per això, Giroux insisteix en el fet que a les aules s'ha de procurar realitzar una anàlisi constant del discurs, ja que és en aquest on es materialitza el poder produint significats i perpetuant la realitat social. Per una banda, el discurs que emet el poder hegemònic s'aconsegueix legitimar a l'escola a través de les experiències que es generen, l'organització espacio-temporal, les conductes... Però, per altra banda, el poder també es troba explícit en el currículum i les relacions socials que es produeixen a l'aula. És per això, que Giroux assenyalava la importància d'estudiar en deteniment les diferents veus que interactuen a l'escola (escolar, docent, institucional), ja que són l'expressió de la lluita constant per aconseguir establir significats. És en aquest sentit que Giroux, donant una gran responsabilitat als docents, explicita que la seva veu és la mediadora entre la producció cultural de la institució i les significacions gestades pels alumnes; per tant, si vol col·laborar amb l'emancipació dels estudiants cal que tinguin un alt grau de conscienciació social.

Finalment, postula que un cop l'alumne ha aconseguit identificar com funciona i actua el poder en l'àmbit educatiu cal ajudar-lo a què estableixi connexions entre allò que esdevé a l'aula i allò que passa a la societat: <<Por lo tanto, los conflictos y las contradicciones deben ser estudiadas y analizadas por los maestros como cuestiones a ser problematizadas y usadas como puntos de discusión y como vehículos para conectar las prácticas del salón de clases con las cuestiones políticas más amplias.>> (GIROUX, 1983 pàg.253). Aquesta vinculació del que succeeix a l'aula amb la societat mostra a l'educand com la societat també li estructura la conducta i el pensament, però també li serveix per prendre consciència social, fet que l'instigarà a lluitar per transformar la realitat. Per tant, es pot veure com la raó que propugna Giroux, se serveix de la crítica perquè l'acció pugui ser conscient de què la limita, desprendre-se'n i poder actuar amb llibertat. I, ahora, l'acció esdevé política en tant que es du a terme tenint en compte el context polític i social d'on està actuant.

Amb això, queden paleses les fortes connexions entre la proposta pedagògica de Giroux i la Teoria Crítica, en tant que el seu model educatiu es mou també a partir de processos dialèctics que permeten veure la realitat tal com és a partir de les seves contradiccions. A

més a més, conserva la part pràctica de la raó crítica, com Adorno i Horkheimer, ja que la raó es projecta cap a un futur incitant a transformar la realitat existent.

2.3.2.4. Freire l'aplicació concreta de la Pedagogia Crítica

Mentre Giroux elabora una anàlisi concreta i posa els fonaments de la Teoria Crítica en la Pedagogia Crítica, es podria considerar que Freire formula una pedagogia concreta des d'aquesta òptica. Freire, igual que Giroux, considera que l'educació ha de ser política i transformadora, ja que l'objectiu principal de tota educació ha de ser l'alliberació de l'individu per poder alliberar després tota la societat: <<La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto">> (Freire, 2007 pág. 26)

L'anàlisi de Freire de l'educació del seu temps manté grans similituds amb la de Giroux, però sobretot posa un gran èmfasi en mostrar una de les grans contradiccions de la institució educativa: com l'escola manté un model autocràtic, mentre la societat es regeix per un sistema democràtic: <<Lo que deberíamos hacer en un sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento>> (Freire, 2007 pág. 26).

És en aquest sentit que Freire critica la metodologia de l'escola tradicional, que es basa en el que ell anomena "educació bancària", és a dir, un ensenyament en què el mestre posseeix tot el coneixement i l'alumne té l'obligació d'acatar-lo i assimilar-lo. El pedagog assenyalava que aquesta educació expressa explícitament un sistema de dominació basat en la tensió entre educador i educand i tot l'ensenyament s'acaba reduït a la simple memorització de la lliçó. Freire mostra com aquest sistema no sols aniquila la racionalitat crítica, sinó que també comporta que els infants sentin una aversió per la llibertat, ja que aquell que és capaç de reproduir el coneixement emès pel mestre és recompensat i qui en dissenteix és estigmatitzat.

És en aquest sentit que afirma que si es vol aconseguir que els individus s'emancipin a través de l'educació el primer que cal és superar la relació jeràrquica entre docent i alumne. Per aconseguir-ho, l'aula s'ha d'entendre com una comunitat. El mestre, en aquest cas, és vist com un membre més de la comunitat, el qual ja no és l'únic que posseeix tot el coneixement, sinó que tota la comunitat té coneixement a aportar atès que: <<(...) *no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta*>>(Freire, 2007 pág. 101). Tot i així, com Giroux, assigna un paper fonamental al mestre, ja que li reconeix el paper de guia de la comunitat, per tant el docent té la responsabilitat d'incentivar la reflexió i la construcció de coneixement entre els alumnes.

Segons Freire el mestre ha de ser capaç de buscar situacions problemàtiques o contradictòries de les mateixes dinàmiques de l'aula o de la societat en general, sempre que aquestes mantinguin una relació amb l'experiència dels educands, perquè allò a aprendre els desvetlli l'interès. Un cop trobats aquests conflictes ha de presentar-los a la comunitat perquè entre tots puguin descodificar-los a través del diàleg i la indagació. Seguidament, aquestes situacions conflictives han de poder ser transformades en "temàtiques generadores", és a dir, aquestes situacions han de poder plantejar noves tensions o temes a discutir. Finalment, s'arriba al pas que Freire anomena la "problematització", la qual aporta una visió crítica, en tant que es veu el problema real que genera les contradiccions. És aleshores quan s'han de buscar noves solucions o interpretacions per tal de crear nous significats, nous coneixements i, consegüentment, transformar la realitat. Com es pot veure, la proposta freidiana i deweyana no difereixen tant, ja que ambdós consideren que el procés del coneixement s'inicia amb un problema el qual podrà ser solucionat a través de les resolucions que sorgeixin de la discussió entre els diferents individus que formen la comunitat. Amb tot, cal matisar que tant Freire com Giroux la raó crítica, tot i contenir en ella mateixa una part pràctica, la reflexió sempre és prèvia a l'acció. En canvi, per Dewey i, com posteriorment es veurà amb Lipman, la raó i el pensament van sempre unides, ja que és en el mateix moment que s'està actuant que es delibera.

Amb això es pot veure, com el que es podria entendre per la metodologia de Freire es mou també en una dialèctica negativa, la qual avança a través de la interacció i el diàleg. A més a més, es pot veure, que Freire, igual que Giroux, considera que tota racionalitat crítica es

basa en una comprensió del món per tal de poder dur a terme una acció emancipadora: <<Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será.>> (Freire, 2007 pág. 102). Segons el pedagog brasiler, el coneixement és la capacitat de la raó per crear conceptes i relacions noves que permetin interpretar la realitat per després poder actuar en ella i transformar-la.

Així doncs, es pot veure com la Pedagogia Crítica aporta un nou model educatiu totalment polititzat, ja que precisament expliciten que l'educació ha de ser política en tant que la neutralitat no és possible, ja que sempre hi ha una ideologia, però aquesta pren connotacions negatives si aquesta s'imposa i no s'explicita imperant. A més a més, el procés de coneixement que proposen porta a què l'escola segueix el model de la Teoria Crítica de l'Escola de Frankfurt, ja que primer s'analitza la realitat a través d'un procés dialèctic, el qual mostra les contradiccions de la realitat. Seguidament, un cop s'ha comprès la realitat és possible negar-la i actuar per transformar-la.

2.3.3.El model educatiu de Lipman

En aquests darrers temps un dels filòsofs més significatius en el camp de la filosofia de l'educació ha estat Matthew Lipman, molt influenciat per la teoria deweyana de l'educació. Les seves aportacions en aquest camp han sigut de gran rellevància, perquè no sols ha sabut demostrar la importància de la introducció de la filosofia en l'educació, sinó que també ha sabut concretar un projecte educatiu en què la filosofia sigui present en tots els nivells acadèmics. Tot i així, es podria postular que, les seves propostes provoquen un daltabaix en la concepció actual de l'educació en el sentit que impliquen canviar tant els objectius de l'educació, com els currículums escolars, les seves metodologies i el rol dels docents. De totes maneres, per poder entendre en més detall el perquè de tots aquests canvis es fa necessari entendre prèviament la seva crítica al sistema educatiu vigent i la seva teoria del coneixement.

2.3.3.1. La teoria del coneixement de Lipman

Lipman mostra com l'escola tradicionalment s'ha basat en la transmissió de coneixement perquè el seu objectiu sempre ha estat, en general, que els alumnes esdevinguin persones cultes. Tanmateix, com ell mateix assenyala, això no significa que les persones que finalitzen el procés educatiu siguin persones capaces de pensar per a elles mateixes, sinó que en molts casos als alumnes assimilen coneixement, però no són capaços d'integrar-lo. És per això, que considera que la finalitat de tota educació hauria de ser aconseguir que els infants pensin per ells mateixos. Afirmar que si l'educació s'orientés vers aquest fi els educands, per una banda, tindrien les eines per poder trobar sentit a la seva vida. Però, per altra banda, també serien persones crítiques i reflexives capaces de contribuir en una societat democràtica, la qual es basa en el govern del poble.

Pensar per un mateix, pel filòsof, significa ser capaç d'elaborar deduccions a través de les pròpies premisses. Amb tot, postula que per aconseguir que una persona pugui emetre deduccions de les pròpies premisses cal que prèviament sigui competent en ratificar les pròpies creences i trobar arguments per elles, preveure les conseqüències dels actes i ser capaç de crear-se els seus valors i cosmovisions.

Per Lipman el coneixement es construeix bàsicament a partir de l'experiència, tanmateix, de la mateixa manera que Dewey, dista dels empiristes en el fet de no reconèixer que una mera experiència generi coneixement, sinó que cal que aquesta esdevingui significativa. Segons el filòsof, perquè una experiència esdevingui significativa és necessari que aquesta hagi estat reflexionada, és a dir, se n'hagin extret conclusions, s'hagi definit i classificat, però, sobretot és essencial que l'individu hagi estat capaç d'establir les connexions i les diferències amb els altres coneixements o experiències que ja s'ha apropiat. Amb això es pot veure com Lipman és bastant afí a una concepció constructivista, ja que l'individu pensa per ell mateix, en tant que és capaç de construir-se el seu propi coneixement, i tal com Dewey afirma, la construcció i la reconstrucció del coneixement serà una tasca sempre inacabada, perquè el coneixement no és ni absolut ni immutable.

Quan un individu aconsegueix pensar per ell mateix, es podria concloure que ha arribat a desenvolupar el que el filòsof nord-americà identifica com a pensament multidimensional. Aquest pensament engloba en ell mateix les diferents maneres de pensar que té l'ésser humà: <<El pensamiento se comporta a veces como un arte funcional y otras como un arte creativo. Es funcional del mismo modo en que un músico se preocupa de seguir el criterio de máxima adecuación a la partitura y es creativo cuando pretende la máxima originalidad.>> (Lipman, 1997 pàg. 126). Les dimensions que el formen: són la crítica, la creativa i la curiosa, de totes maneres, aquestes dimensions sols són distingibles analíticament, ja que en realitat estan permanentment interrelacionades unes amb les altres i no es poden donar de manera aïllada.

En primer lloc, el pensament crític és aquell que se sustenta en raonaments fiables que permeten emetre judicis. Aquests raonaments es forgen a través d'inferències lògiques que permeten extreure conclusions de les percepcions de contextos concrets, de les diferents informacions que es reben i dels diferents enunciats. A més a més, el pensament crític s'orienta a partir de criteris, per tal de poder argumentar i fonamentar les creences i, així, poder passar de les creences als raonaments fiables. De totes maneres, també ha de tenir una capacitat autocorrectiva, ja que ha de poder-se adaptar a les noves situacions i substituir aquells raonaments que li han deixat de ser fiables. Amb això es pot veure com el significat que dóna Lipman de pensament crític difereix de la concepció que en tenen tant l'Escola de Frankfurt com la Pedagogia Crítica, ja que per aquests el pensament crític és aquell capaç de desemascarar la realitat.

En segon lloc, hi ha el pensament creatiu, que és aquell que permet unir de manera diferent o innovadora les parts amb el tot per tal d'establir nous significats, nous coneixements i, per tant, també noves solucions a partir de l'experiència. Així doncs, es podria dir que aquest pensament permet transformar i innovar la realitat. Finalment, Lipman assenyala el pensament curós, que és podria entendre com aquell pensament que té en compte les emocions a l'hora d'emetre judicis i és capaç de trobar el valor i interrelacionar-lo amb les diferents situacions, accions i persones. Per tant, es podria considerar que pensar per si mateix significa, pel filòsof, ser competent per elaborar judicis, que es desprenguin de la interacció d'aquestes tres esferes del pensament d'una manera

equitativa. Tanmateix, la manera d'interconnectar-les seran el que marca la manera de pensar de cada individu.

Com es pot veure per Lipman tant l'experiència com la racionalitat són dos factors indispensables perquè els individus puguin tenir experiències significatives i, així construir-se o reconstruir-se el coneixement. És per això que la seva proposta educativa se centra a proporcionar la descoberta de noves experiències i, alhora, a estimular les habilitats de pensament, perquè els infants puguin donar sentit i significat a les seves experiències.

2.3.3.2. La proposta educativa de Lipman

Partint de la seva concepció epistemològica, Lipman considera que la introducció de la pràctica filosòfica dins l'àmbit escolar podria generar grans aportacions. En primer lloc, perquè considera que la mateixa naturalesa de la pràctica filosòfica és la maièutica socràtica, la qual precisament es basa en què l'individu vagi avançant en el coneixement a partir de la indagació. És per això que la seva proposta educativa sobretot se centra a transformar les aules en comunitats d'investigació en què el seu objectiu sigui la construcció del coneixement d'una manera cooperativa. En segon lloc, percep que els infants tenen des d'edats prematures una predisposició al pensament filosòfic. Segons Lipman els infants s'inicien en aquest tipus de pensament a partir que comencen a demanar el "per què" de les coses, ja que moltes d'aquestes preguntes toquen temes metafísics, ètics, epistemològics... És per això que considera que estimulants-los aquest tipus de pensament, a través de les comunitats de recerca, no només es posa atenció en les seves inquietuds i interessos, sinó que també se'ls atorga un espai on es valoren els seus coneixements i les seves experiències.

El filòsof nord-americà entén la investigació dins d'una comunitat: << (...) *Constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. De ningún modo queremos decir que la investigación ponga mayor interés en el descubrimiento que en la invención, o en actividades gobernadas por reglas que en actividades improvisadas*>> (LIPMAN, 1998 Pàg. 40). Així doncs, com per Dewey, una comunitat de recerca seria un espai on els educands discuteixen sobre temàtiques concretes que o bé no acaben de comprendre o bé se'ls hi presenten com una controvèrsia. Per suscitar el diàleg sobre diferents qüestions Lipman proposa fer-ho a

través d'històries filosòfiques adaptades. Per Lipman aquestes novel·les, tenen una funció instrumental, en tant que són un mitjà per introduir la reflexió filosòfica i per iniciar-los a la literatura. Però, tampoc se'ls pot categoritzar com els clàssics llibres de text que imperen a les escoles, ja que els llibres de Lipman, perquè a part de la seva funció instrumental, també tenen un sentit i un valor per ells mateixos: en primer lloc, aquestes narracions aconseguen plantejar problemes o temes de les diferents àrees de coneixement de la filosofia, però sense mostrar-los com veritats absolutes, sinó indagant els mateixos alumnes. En segon lloc, ells mateixos volen ser una experiència per als nens, ja que, com passa amb la literatura, els infants poden sentir-se identificats tant amb els personatges com amb les situacions que es narren.

Tot i que per Lipman les narracions tenen una gran importància aquestes estan sempre pensades per ser treballades a través de la comunitat d'investigació. La combinació d'aquestes dues eines permet, per una banda, evitar que el mestre caigui en l'adoctrinament, ja que la seva funció deixa de ser la transmissió del coneixement, per passar a ser l'instigador per a què es construeixi el coneixement. Però, per altra banda, també col·labora a què els infants desenvolupin les habilitats de pensament, ja que en el moment que l'infant socialitza les seves creences es veu obligat a raonar-les, escoltar i discutir les dels altres i establir connexions amb tot el seu conjunt d'idees. Per tant, la comunitat d'investigació permet que es vagi construint el coneixement i descobrint nous significats a través de la interacció amb els altres. Així doncs, es pot veure que un dels elements fonamentals de la comunitat d'investigació és la discussió, la qual també es pot considerar una de les pràctiques filosòfiques per excel·lència.

Amb això, Lipman demostra que aquesta proposta educativa no sols ajuda els infants a pensar per ells mateixos, sinó que també els permet adquirir experiències significatives adequades per trobar un sentit a l'educació que estan rebent. A més a més, també apunta que aquest projecte pot nodrir de sentit el currículum escolar actual, el qual segons Lipman presenta dos problemes primordials. El primer és que l'escola presenta als infants les diferents àrees de coneixement d'una manera aïllada sense cap relació les unes amb les altres. Això per Lipman impossibilita que l'infant pugui trobar sentit en les diferents assignatures perquè no poden veure la relació que hi ha entre elles. Per això, considera que

la filosofia podria esdevenir la clau de volta per solucionar aquest problema, en tant que per la seva pròpia manera de ser es qüestiona sobre totes les altres àrees de coneixement: << *La filosofia mai no està còmoda enfaixada en ella mateixa. Només es troba a gust quan s'estén més enllà de les seves ribes i es vessa per tot el terreny que l'envolta. Per aquest motiu, per la seva pròpia naturalesa, la filosofia és una disciplina que tracta de penetrar en les altres disciplines i no es cenyeix exclusivament en la pròpia reflexió. Des de la filosofia s'aprèn a penetrar intel·lectualment en conceptes de física, art, educació, etc. Així doncs, la filosofia tal com es practica, té ja, en la seva naturalesa, aquesta espècie de preparació per a pensar, per a pensar dintre de les diferents disciplines.* >> (LIPMAN, 1991 pàg.2). Així doncs, la filosofia es podria dir que actuaria com una metadisciplina que facilitaria a l'infant detectar la interrelació entre tots els coneixements adquirits.

El segon problema és al currículum escolar actual, atès que s'entén com una acumulació de coneixements en el sentit que a l'infant se li van introduint coneixements i un cop s'ha comprovat que, a través de l'avaluació aquests han estat adquirits, se'ls n'introdueixen de nous. En canvi, per Lipman la lògica del seu currículum de filosofia per nens no sols rau en anar introduint nous coneixements, sinó també en retornar a aquells coneixements ja assimilats per poder-ne augmentar el grau d'aprofundiment: << *Si uno se fija en la totalidad del currículum se dará cuenta de que los temas filosóficos introducidos en una novela aparecen y vuelven a aparecer cada vez con un poco más de profundidad, amplitud y sofisticación*>>(Lipman, 1998 pàg.167).

Finalment, com es pot veure, la proposta de Lipman canvia el clàssic rol dels professors, ja que el desposseeix del monopoli del coneixement i atorga aquest paper a tota la comunitat de recerca. Amb tot, seria inadequat pensar que les funcions del docent dins de l'aula quedin reduïdes, atès que precisament, li exigeix més coneixements i més responsabilitats: <<*Semejante intervención didáctica en el aula exige una dosis considerable de habilidad y astucia y es razonable preguntarse si se puede confiar semejante responsabilidad al profesorado que actualmente existe en la escuela elemental (...)*Si se espera que los profesores dirijan un diálogo, se les debe dar la oportunidad de implicarse en un diálogo filosófico y presentarles modelos que sepan cómo facilitar una discusión de una manera filosófica.>> (Lipman, 1998 pàg. 120). Per tant, com es pot veure una de les tasques principals del mestre és suscitar la discussió i el diàleg, però alhora ha de detectar que els

judicis que es produeixin estiguin ben formulats i fomentar que els estudiants argumentin les seves creences. A més a més, ha de procurar que es compleixin els requisits mínims perquè sigui possible la comunicació, és a dir, que els infants s'escoltin i es respectin entre ells. És per això, que Lipman assenyala que el docent ha de ser sempre molt conscient de quin és el seu paper, per no coaccionar ni els valors ni les creences dels infants, però alhora saber quan es requereix la seva intervenció en la discussió.¹⁷ Així doncs, es pot veure que tant per Lipman com pels altres autors tractats, el paper del mestre canvia radicalment, no obstant això li assignen un paper de vital importància.

2.3.3.3. Aspectes de la concepció política i social de Lipman

La proposta lipmaniana de l'educació, com ell mateix exposa, té forts components polítics i socials, tant pels seus objectius i la seva metodologia com perquè precisament destina un dels seus llibres a tractar aquesta problemàtica. Pel que fa als objectius de l'educació, si Lipman, com ja s'ha esmentat, considera que la finalitat de l'educació és aconseguir que els infants pensin per a ells mateixos, és perquè creu que és un dels requisits fonamentals perquè se sustenti tot país democràtic: <<Perquè no es pot mantenir la democràcia si els estudiants que surten de les escoles no són persones raonables, sinó persones acrítiques, irreflexives i plenes de prejudicis.>>(Lipman, 1991 Pàg.1). Segons Lipman un bon ciutadà ha de ser una persona reflexiva i amb criteri propi, ja que per una banda ha de saber reconduir els seus interessos particulars amb els de la comunitat. Però, per una altra, també té la responsabilitat de controlar que les institucions que governen compleixin amb els ideals democràtics i funcionin racionalment. En el cas que les institucions infringissin algun d'aquests requisits, la societat hauria d'actuar per transformar-les; no només perquè són la condició de possibilitat perquè es garanteixi una autèntica democràcia, sinó també perquè, postula Lipman, que les institucions també esdevenen models en els quals els infants s'inspiren per formar la seva conducta. Amb això, el pensador nord-americà considera que la millor manera perquè els infants puguin aprendre les dinàmiques de la societat

¹⁷ Lipman explicita que si un infant planteja dins la comunitat una "idea destructiva" i cap altre company és capaç de replicar-lo, el docent haurà d'intervenir, per contraargumentar-lo, ja que sinó hi ha el perill que aquesta creença s'accepti per tots els membres de l'aula.

democràtica és també a partir de l'experiència i la reflexió. Per això, postula que l'escola ha d'introduir a l'aula els mateixos procediments socials que les institucions democràtiques procuren.

En el fons, es pot considerar que les seves metodologies, com la comunitat de recerca i la manera en com proposa avançar amb el coneixement, ja tenen un funcionament democràtic. La comunitat d'investigació, basada en la cooperació i la participació, permet, en aquest cas, que l'infant experimenti treballar de forma comunitària i veure com els seus interessos personals, voler conèixer resolent dubtes i inquietuds, són assolibles dins d'un marc comunitari. A més a més, el diàleg, element fonamental dins la comunitat, és també, com assenyala Lipman, la condició de possibilitat del civisme, ja que els valors socials s'estableixen a través del diàleg i el respecte mutu. Finalment, perquè el diàleg i la recerca del coneixement sigui possible se sobreentén que tots els membres de la comunitat han de gaudir d'igualtat de condicions, en tant que tots tenen els mateixos drets a l'hora de participar en la recerca i/o construcció del coneixement. La participació, però, no es viu només com un dret, sinó també com un deure, ja que si algun alumne no vol posar amb comú el seu coneixement, aleshores obstaculitza tot el procés educatiu. Per tant, es pot dir que el mateix model que suggereix Lipman per construir el coneixement a l'aula, alhora serveix perquè els infants puguin posar en pràctica el mateix funcionament que hauria de tenir una societat democràtica.

Lipman dedica un dels seus llibres, *Mark*, a la investigació en valors, el qual incita a reflexionar sobre diferents temàtiques polítiques i socials: << (...) temas sociales como la función de la ley, la naturaleza de la burocracia, el papel del crimen en las sociedades contemporáneas, la libertad individual y las diferentes concepciones de la justicia>> (Lipman, 1998 pàg.129). De totes maneres, aquest llibre, el qual permet tractar de forma directa els aspectes de filosofia política i social, dins el currículum de Lipman no apareix fins a l'educació secundària. Conseqüentment, tenint en compte que el filòsof exposa que el seu currículum està estructurat d'una manera racional, perquè els alumnes puguin avançar en el coneixement d'una manera coherent i lògica, es podria pensar, que considera aquestes temàtiques no adequades per tractar-les directament a primària. Tot i així, es podria considerar que tota la seva metodologia és ja una preparació per a la participació i la pràctica democràtica a totes les edats.

En definitiva, es pot veure com el filòsof dóna gran importància als aspectes polítics i socials de l'educació, ja que tal com pensava Dewey, l'escola és la institució que contribueix en la socialització dels infants i, per tant és qui dóna les eines perquè ells puguin configurar-se com a ciutadans. A més a més, cal afegir que per Lipman considera que la comunitat de recerca esdevé un mètode idoni per aquest tipus d'investigació, no només per tot el que ja s'ha mencionat, sinó també perquè és una clara demostració de què es pot educar en ciutadania sense adoctrinar en una ideologia concreta.

3. ANÀLISI DE L'ESTAT ACTUAL DE L'EDUCACIÓ CIUTADANA

3.1. L'Educació ciutadana a Europa

Aquests darrers anys les polítiques europees han començat a manifestar un fort interès vers l'educació per a la ciutadania. És per això que, des de la Unió Europea, s'ha començat a promoure, als diferents països membres, la introducció de l'educació ciutadana dins dels àmbits escolars amb l'objectiu d'incentivar la participació activa i el desenvolupament cívic dels alumnes. Per tal d'estimular els diferents països a treballar tots aquests aspectes s'han promogut des d'Europa diferents estudis i programes. Per això, el 2002, el Comitè de Ministres dels estats membres del Consell d'Europa va elaborar una sèrie de recomanacions per tal que es fomentés l'educació cívica i ciutadana dins l'educació. Aquestes recomanacions explicitaven la necessitat que s'introduïssin conceptes de ciutadania democràtica a tots els currículums escolar i que aquests coneixements es comencessin a treballar a través d'una assignatura específica i/o d'una manera transversal.

Seguidament, el 2006, el Consell d'Europa va aconseguir que aquestes recomanacions fossin recolzades també pel Parlament Europeu i que es creés una comissió específica perquè vetllés per l'educació ciutadana i els Drets Humans. Aquestes recomanacions van acabar promovent que diferents països modifiquessin o elaboressin noves polítiques d'educació seguint les indicacions europees. Per exemple, aquell mateix any, l'Estat Espanyol, va elaborar una nova llei d'educació, la Llei Orgànica d'Educació la qual, entre d'altres coses, mostrava la voluntat d'entrar dins aquests nous paràmetres marcats per Europa.

En general, diferents informes realitzats per la mateixa Unió Europea mostren com els diferents països han anat integrant dins les seves legislacions la promoció de l'educació ciutadana en l'àmbit educatiu. Això no obstant, també es pot veure com l'educació ciutadana dins els currículums educatius s'ha traslladat de diverses maneres a cada país, ja que o bé s'ha creat una assignatura específica d'educació ciutadana, o s'han integrat aquests coneixements dins d'una altra matèria o bé s'han tractat de manera transversal a totes les matèries.

Tot i així, en el cas de l'educació primària són molt pocs els països que han creat una assignatura específica per treballar aquests aspectes, ja que aquest sistema sols ha estat adoptat per:¹⁸

- Espanya (dels als 8 als 9 anys)
- Romania(dels als 6 als 10 anys)
- Grècia (dels als 10 als 12 anys)
- Portugal(dels als 6 als 12 anys)
- França (dels als 6 als 12 anys)
- Eslovàquia (dels als 8 als 14 anys)
- el Regne Unit (dels als 11 als 12 anys)
- Estònia (els 12anys)

En canvi, si es compara com es tracta l'educació ciutadana a secundària es veu un canvi substancial, atès que la majoria de països de la Unió Europea la conceben com una assignatura independent de les altres, a part de considerar-la com un dels eixos transversals d'aquesta etapa.

¹⁸ Dades extretes del 2011 de l'informe *Citizenship Education in Europe* realitzada per Eurydice.

Respecte els objectius i capacitats que es preveu que els alumnes adquireixin, tant educació primària com a secundària, es poden resumir grans trets en: ¹⁹

- Conèixer alguns conceptes polítics.
- Adquirir un pensament crític i capacitats d'anàlisi.
- Desenvolupar determinats valors i comportaments (respecte, tolerància, solidaritat...)
- Incentivar la participació activa i la implicació en la comunitat educativa.

Pel que fa a les habilitats:

- Habilitats cíviques: participació activa en la societat a través d'algun voluntariat, la participació democràtica...
- Habilitats socials: conviure i treballar amb els altres i resoldre conflictes.
- Habilitats comunicatives: escoltar, entendre i participar en els debats.
- Habilitats interculturals: establir diàlegs interculturals i respectar i valorar les diferències culturals.

En el cas de primària, es proposa treballar bàsicament les habilitats comunicatives, les socials i les interculturals, ja que la majoria de països consideren que les habilitats cíviques no són adequades pels infants, atès que primer necessiten adquirir i comprendre les altres.

Encara que la legislació europea no mencioni directament la necessitat d'obrir espais de participació democràtica estudiantil a les aules, en aquest treball s'ha volgut comprovar si Europa vetlla perquè a primària hi hagi mecanismes de participació com el cas dels delegats de classe de secundària²⁰. En el cas de primària s'ha vist que la legislació de cada país ho deixa a decisió de cada centre docent; això, doncs, fa que no es puguin extreure dades específiques. Amb tot, això porta a pensar que la majoria de centres no promouen

¹⁹ Dades extretes del 2011 de l'informe *Citizenship Education in Europe* realitzada per Eurydice.

²⁰ Aquest sistema es basa en què tots els alumnes d'una classe elegeixen membres de la mateixa aula perquè els representi com a grup classe. Aquesta representació consisteix a assistir a algunes de les reunions que organitza el claustre de professorat i transmetre l'opinió dels estudiants en alguns aspectes.

aquest tipus d'espais a primària, tret d'alguns en concret que han dut a terme assemblees d'aula²¹ i sistemes similars als dels delegats de classe de secundària; tanmateix són a tot arreu casos aïllats dels centres i no regulats pels governs.

Malgrat aquest interès de la Unió Europea per fomentar polítiques ciutadanes en l'àmbit escolar, hi ha un seguit de sociòlegs i pensadors que s'han mostrat en desacord vers aquestes polítiques. Aquests teòrics consideren que aquestes polítiques oculten la voluntat per part dels polítics de construir una consciència europea: *<<Cabria considerar que la construcció comunitaria se está asentando en los aspectos económicos, políticos e identitarios; estaríamos en consecuencia asistiendo al surgimiento de una nueva consciencia social (...) ¿estamos aprendiendo a ser ciudadanos europeos de derecho y a formar parte de una entidad reciente y en construcción que sobrepasa nuestras fronteras locales, autonómicas y estatales?>>*(Neira, 2004 P.751).

De fet, si es mira l'origen de la Unió Europea neix fruit de la necessitat de desenvolupar una economia més competitiva a nivell internacional, moment en què Europa encara estava patint les conseqüències econòmiques de la Segona Guerra Mundial i estava quedant enrere d'altres potències mundials com Estats Units i Rússia. És per aquest motiu que, els primers tractats que es comencen a elaborar entre els diferents països d'Europa, són exclusivament de caire econòmic, com seria el Tractat de París del 1951 o el Tractat de Roma del 1957²². De totes maneres, altres teòrics afirmen que ja des d'aquests primers tractats de la UE hi ha una voluntat de cooperar en matèria d'educació, la gran majoria estableixen que no s'efectua una política real d'educació fins al 1988. Aquest any el Consell de Ministres elabora una primera resolució per tal de començar establir vincles de cooperació educativa entre els diferents països membres. A partir d'aquesta data és quan comencen a elaborar documents que plasmen aquesta voluntat de cohesió educativa europea que s'inicia amb l'homologació dels títols acadèmics a àmbit europeu i, posteriorment, amb la promoció de programes com

²¹ Aquestes assemblees poden ser molt diverses. Tot i així, solen caracteritzar-se per ser reunions on es troben tots els alumnes d'una classe i discuteixen temes diversos com: l'organització de l'aula, conflictes interns, preocupacions...

²² El Tractat de París va ser un tractat per establir una Comunitat per a la producció de carbó i acer i en el Tractat de Roma es comença a plantejar la creació d'un lliure mercat europeu.

Erasmus, Sòcrates i Leonardo. Aquests darrers anys, s'ha pogut veure com la UE ha fet un pas més proposant directament polítiques educatives com el Pla Bolonya o fent recomanacions directes a les legislacions educatives dels països o impulsant la creació de noves matèries com l'Educació Ciutadana.

Això no obstant, tots aquests acadèmics, es posarien d'acord en què les polítiques actuals d'educació estan extremadament enfocades en promocionar una identitat europea. Aquest interès creuen que sorgeix, bàsicament, pel generalitzat absentisme electoral que es reflecteix tant a nivell estatal com europeu. Aquest absentisme creuen que està produït per diferents motius, però que, en realitat, mostra el desencís de la població vers el sistema polític i/o les classes dirigents. Al mateix temps, exposen que la UE no ha estat capaç de generar un sentiment de pertinença entre la població, perquè en un inici sols tractava aspectes econòmics. És per això que, aquest recent interès per elaborar polítiques educatives o assignatures com la de ciutadania, afirmen que s'explica perquè des d'Europa hi ha una clara voluntat de fomentar una identitat Europea.

3.2. L'educació ciutadana a l'Estat Espanyol a través de la legislació

Com ja s'ha vist en l'apartat anterior l'Estat Espanyol és un dels molts països membres de la UE que ha incorporat en el seu currículum educatiu l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania. De totes maneres, s'ha volgut estudiar el cas de l'Estat Espanyol a través de la seva legislació educativa, com ja s'ha especificat a la introducció, es considera que, per una banda, la legislació permet veure l'evolució dels objectius que s'han plantejat en matèria d'educació primària i com aquests s'han materialitzat en els currículums. Però, per altra banda, les lleis educatives també permet estudiar els canvis que apareixen entre les diferents lleis.

Durant la dictadura de Francisco Franco es van emetre dues lleis d'Educació. La primera va ser la del 1945 on predominava una ideologia nacionalcatòlica, la qual tenia com a principal objectiu superar la fragmentació de la població que hi havia hagut a causa de la Guerra Civil Espanyola. La dictadura va elaborar una nova legislació que va provocar un canvi substancial tant en l'organització dels centres com de les matèries. Mentre abans de la dictadura prevalien les assignatures de caràcter instrumental -càlcul, lectura, escriptura...-

durant la dictadura les assignatures que prendran més força seran les considerades formatives, així com la doctrina religiosa i la Formación del Espíritu Nacional (FEN).

Això no obstant, a finals del franquisme es comença a notar una obertura del règim, fenomen que també es notarà en l'àmbit educatiu quan es redacti la nova llei d'educació, la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Aquesta nova llei va ser impulsada per promoure el desenvolupament econòmic espanyol, ja que en aquella època l'Estat Espanyol estava perdent força econòmica respecte a altres països europeus. És per això que la LGE es comença a emmirallar en les polítiques educatives europees i això genera que l'educació ja no estigui separada per gèneres, s'amplia la franja d'edats de l'educació pública obligatòria,... Però, a més a més, comencen a deixar de ser el fonament de l'educació primària assignatures com la religió i la FEN.

Tot i així, aquesta nova reforma educativa encara contenia molts valors arrelats el franquisme, ja que com es pot veure a l'Article sisè de Ley General de Educación: *<<Es misión de la educación primaria, mediante una disciplina rigurosa, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la Patria, de acuerdo con las normas del Movimiento y sus Organismos.>>* (Article 6è, LGE). A més a més, pel que fa als aspectes d'educació en valors encara estaven fortament lligats a les institucions eclesiàstiques, ja que aquestes eren les responsables d'impartir i marcar el currículum d'aquesta assignatura. De la mateixa manera, l'educació ciutadana estava totalment destinada a inculcar la ideologia franquista als infants.

Acabada la dictadura i arribada la democràcia, el nou govern seguirà mantenint la Llei General d'Educació com a instrument legislatiu per marcar el sistema educatiu de l'Estat Espanyol, atès que no serà fins el 1990 que es posarà en funcionament la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). De totes maneres, cal destacar que es produiran alguns canvis en el sistema a través de la nova constitució espanyola de 1978. Per exemple, se suprimeix l'assignatura de FEN i l'assignatura de religió, després que el govern arribi a diferents acords amb el bisbat, esdevé una assignatura de caràcter voluntari de decisió paterna. Serà en aquests moments quan s'introdueix en les aules les "activitats

alternatives”, és a dir, alternatives a la religió, les quals han de promoure una educació en valors equiparables a la que imparteix la matèria de religió.

El 1983 el govern del PSOE va elaborar la Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE), aquesta nova llei simplement regulava els drets i deures en l'àmbit de l'educació, però no el sistema educatiu, és a dir, no tractava ni els continguts ni els objectius de l'educació. Per tant, s'implementa la LODE quan el sistema educatiu encara és marcat per la LGE. Això no obstant, la LODE anunciava el nou enfocament que es donaria, posteriorment, al sistema educatiu, ja que no va ser una llei simplement per desmarcar-se del franquisme, sinó que hi havia un especial interès per començar a construir una nova ciutadania a través de l'educació. Per exemple, es va posar un gran èmfasi en promoure la participació activa dels estudiants tant en els centres educatius com en la societat. De la mateixa manera, es reafirmava el caràcter lliure i tolerant que havia de tenir l'educació incentivant els valors de la cultura de la pau.

Amb tot, no serà fins l'arribada de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu Espanyol (LOGSE) que es culminarà amb el procés de transformació de l'educació a l'Estat Espanyol, en tant que regularà tot el sistema educatiu substituint així, definitivament, la LGE. La LOGSE deixa de plantejar com a objectius principals el foment de l'esperit nacional i els valors de l'educació catòlica per passar a centrar-se en el desenvolupament dels infants per tal que es puguin decidir lliurement la seva identitat i idiosincràsia: *<<El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.>>* (LOGSE, 1990, preàmbul). En aquesta citació es pot veure com l'educació s'entén com l'eina bàsic per formar la ciutadania, definint també el model de ciutadà que el mateix estat vol: una ciutadania crítica i plural capaç de construir-se els seus valors i exercir la seva llibertat.

Aquests objectius principals no sols es plantegen com a objectius generals de l'educació primària, sinó que també es prenen com objectius específics o capacitats que s'han d'assolir un cop acabada l'educació bàsica. De les nou capacitats bàsiques que consideren

que han de desenvolupar els infants, dues estan directament relacionades amb les capacitats que es podria entendre que s'han adquirir a través d'una assignatura com educació ciutadana o cívica: <<e) *Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.*>> i <<d) *Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.*>> (LOGSE, 1990 Art.13). En certa manera també es podria considerar que hi està relacionada la: <<g) *Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural, y las posibilidades de acción en el mismo.*>> (LOGSE, 1990 Art.13), ja que en aquesta capacitat no sols se'ls demana entendre el seu entorn, sinó que també expressa la necessitat que hi interaccionin; és a dir, el que es podria entendre avui en dia com a participació.

Aquest nou currículum educatiu destina una hora i mitja a la setmana per cada cicle²³ a tractar els temes de valors i ciutadania, compresos sota el nom d'activitats alternatives, fent referència encara a l'alternativa de religió. A les escoles públiques aquesta assignatura ja era de caràcter obligatori i gaudia del seu propi programa; a les escoles concertades i privades de caràcter confessional, en canvi, l'assignatura encara no substituïa la matèria de religió.

La LOGSE serà vigent durant dotze anys, tot i que el 2002 el govern del Partit Popular (PP), va intentar reformar aquesta legislació per implementar una nova llei d'educació anomenada LOCE, la qual va provocar un fort rebuig per gran part de la població. De totes maneres, el 2004 amb el retorn del Partit Socialista Obrer Espanyol (PSOE) es va aturar la implementació de la LOCE i es va continuar amb la LOGSE fins el 2006. Aquest any, el PSOE va elaborar una nova llei per substituir la LOGSE, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), encara vigent actualment. La necessitat de crear una nova legislació educativa va ser considerada, per una banda, perquè es creia que després de dotze anys amb la LOGSE calia reformar el

²³ Tant a la LOGSE com a la LOE els cicles de primària comprenen dos cursos escolars; 1r cicle, primer i segon d'EGB o primària, 2n cicle, tercer i quart d'EGB o primària, 3r cicle, cinquè i sisè d'EGB. Amb la LOMCE desapareixeran els cicles i simplement hi haurà els cursos. La diferència entre comprendre l'educació entre cicles i cursos rau en el fet que els cicles marquen una relació de continguts i criteris entre els cursos que engloba un cicle. En canvi, una educació sense cicles entén que cada curs és independent.

sistema educatiu per adaptar-lo als canvis socials i culturals del moment. Però, per altra banda, també va venir donat per les noves recomanacions provinents del Parlament Europeu, les quals reclamaven que s'incidís explícitament en les legislacions educatives sobre els aspectes relacionats amb ciutadania i civisme, com ja s'ha explicat anteriorment.

Els objectius principals de la LOE no difereixen profundament de la LOGSE, però introdueixen nous conceptes i alguns canvis curriculars. Ambdues lleis promouen per sobre de tot el desenvolupament dels infants en tots els seus aspectes; tot i així a la LOE, no només parla del desenvolupament identitari i social de l'alumnat, sinó també del desenvolupament emocional. La LOE, a més, també introdueix directament conceptes com el de participació ciutadana quan afirma en el preàmbul: *<<També s'insisteix en la importància de la preparació de l'alumnat per a l'exercici de la ciutadania i per a la participació en la vida econòmica, social i cultural, amb actitud crítica i responsable.>>* (LOE, 2006, Preàmbul).

Referent a les capacitats bàsiques que han desenvolupar els alumnes també difereixen d'una llei a l'altre, ja que per exemple mentre a la LOGSE es demanaven nou capacitats, bàsiques a la LOE augmenten fins a catorze. Les quatre primeres i, la penúltima, estan íntimament relacionades amb aspectes de ciutadania:

<< a) Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar d'acord amb aquestes normes, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans, així com el pluralisme propi d'una societat democràtica.

b) Desenvolupar hàbits de treball individual i d'equip, d'esforç i responsabilitat en l'estudi, així com actituds de confiança en si mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge.

c) Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que els permetin desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, i en els grups socials amb els quals es relacionen.

d) Conèixer, comprendre i respectar les diferents cultures i les diferències entre les persones, la igualtat de drets i oportunitats d'homes i dones i la no-discriminació de persones amb discapacitat.

(...)

g) Desenvolupar les seves capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seves relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes.>> (LOE, 2006 Art.17)

A part d'aquestes cinc capacitats, que estan relacionades directament amb temes de ciutadania, hi apareixen altres capacitats, que tot i no relacionar-s'hi directament, hi mantenen una relació indirecta. Com ja s'ha indicat anteriorment amb la LOGSE, es podria considerar que la capacitat de conèixer i interaccionar amb l'entorn afecta tant a la matèria de ciències socials i naturals com a la de ciutadania. Així com, desenvolupar l'esperit crític davant de les noves tecnologies i els mitjans de comunicació o respectar el cos dels altres o els animals. Per tant, es pot veure com es dóna una especial rellevància a tots els aspectes referents a la ciutadania. A més a més, el fet que a quasi a totes les matèries s'hi incorporin aspectes relacionats amb valors ciutadans, deixa entreveure que hi ha un especial interès en tractar tots aquests temes d'una manera transversal i no sols específica. Cal remarcar que en aquesta nova llei l'educació per a la ciutadania no es redueix a una mera alternativa a la religió, sinó que aquesta assignatura s'ha de cursar tant a l'escola pública com la confessional. Tot i així, l'alternativa a la religió se segueix impartint a les escoles públiques per tractar temes ètics i de valors. Malgrat això, l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania a primària reduirà el seu horari, ja que simplement s'hi destinarà una hora i mitja a la setmana en un curs del tercer cicle.

Si es mira el currículum de l'Educació Ciutadana elaborat per la Generalitat de Catalunya²⁴ es pot veure com els continguts d'aquesta àrea de coneixement s'estructuren: <<L'Educació per al desenvolupament personal i ciutadania engloba tres blocs d'objectius que s'interrelacionen: *Aprendre a ser i actuar de forma autònoma, Aprendre a conviure i Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global. Es parteix, per tant, de continguts relatius a l'esfera individual i les relacions entre les persones, per passar a abordar la convivència social en l'àmbit més proper, però també en altres entorns, dins la consciència de pertinença a una ciutadania global.*>> (Decret 142, 2007) El bloc d'Aprendre a ser i actuar de forma autònoma significa que l'infant ha de ser capaç de construir-se la seva pròpia identitat, així com desenvolupar mecanismes per aprendre a gestionar els sentiments i actuar de manera autònoma. Dins d'aquest objectiu, també s'inclou que l'educand sigui capaç de reconèixer l'alteritat des d'un punt de vista ètic per tal que rebutgi les actituds discriminatòries. El segon bloc, per una banda, fa referència als aspectes de valors cívics, en el sentit que proposa que l'infant aprengui a resoldre conflictes a través del diàleg i la mediació. Per altra banda, accentua temàtiques més destinades a la convivència com el respecte i el reconeixement de les altres cultures, de les diferències socials i de gènere, però també a la comprensió dels Drets Humans i els Drets dels Infants. Finalment, el tercer bloc, Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global, fa referència a la comprensió del funcionament democràtic incentivant la seva participació i les capacitats que requereix aquesta participació: escoltar, argumentar, respectar l'opinió dels altres i pensar críticament. Però també, la part de ciutadania global, l'entenen com el respecte al medi ambient i l'oposició conscient vers les actituds d'injustícia social o de discriminació. Per tant, es pot veure com molts dels objectius generals que han d'adquirir els infants al finalitzar l'educació primària assenyalats anteriorment, es materialitzen en aquesta assignatura.

²⁴ Pel tema curricular es passa de la legislació de l'Estat Espanyol a la catalana, perquè la concreció dels currículums educatius és de decisió autonòmica, és a dir, el Govern Central marca un currículum general, que posteriorment, serà concretat per la governació autonòmica. En aquest treball s'ha decidit estudiar el de Catalunya. Si es vol mirar amb més exactitud el currículum de la matèria d'Educació per a la Ciutadania de Catalunya als annexos pàgina 5 hi apareix una taula resum d'aquesta àrea de coneixement. No s'analitza el currículum de Valors socials i cívics, perquè en el moment que s'estava fent el treball encara no havia sortit publicat.

Actualment, com ja s'ha esmentat, la LOE encara és vigent, però, el govern del Partit Popular preveu implementar una nova llei, Llei Orgànica de la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE). En realitat la LOMCE no és una nova llei sinó que és una modificació de la LOE, en tant que no elabora un nou sistema educatiu, sinó que es limita a modificar alguns punts de la LOE. Amb tot, aquesta nova llei ha provocat grans reaccions adverses, ja que, les modificacions que proposa, canvien substancialment alguns aspectes educatius polèmics. Això no obstant, en aquest treball sols es tractaran aquells temes que impliquin l'àrea d'Educació Ciutadana.

En la LOMCE els objectius que es demanen a primària no varien gaire dels de la LOE, sinó que simplement se n'hi afegeixen un de nou: l'esperit emprenedor. L'estructuració de les matèries canviarà radicalment²⁵, ja que passaran a estar dividides en:

| Tipus de matèria | Matèries | Hores |
|-------------------------|---|--|
| Troncals | Matemàtiques Ciències de la naturalesa, Ciències socials Llengua i literatura castellana Primera llengua estrangera | S'han de cursar en cada curs acadèmic en un mínim d'un 50% de l'horari escolar. |
| Obligatòries | Educació física Educació religiosa o valors socials i cívics. | S'han de cursar en cada curs acadèmic i no poden ocupar més del 50% de l'horari escolar. |
| Optatives | Educació artística (Plàstica i música) Segona llengua estrangera Religió o valors socials i | S'han de cursar en cada curs acadèmic i no poden ocupar més del 50% de l'horari escolar. |

²⁵ Per tal de poder apreciar bé aquest canvi estructural els annexes pàgina de la 1 a la 5 es poden veure unes taules de l'estructuració i les característiques més importants de cada llei, la qual s'ha elaborat per poder veure els canvis principals entre la LGE, LOGSE, LOE i LOMCE.

| | | |
|--------------------------------|---------------------------------|--|
| | cívics ²⁶ | |
| Lliure configuració autonòmica | Llengua autonòmica i literatura | S'han de cursar en cada curs acadèmic i no poden ocupar més del 50% de l'horari escolar. |
| | Reforç escolar | |
| | Assignatura a determinar | |

Els centres docents o les administracions hauran d'escollir dues de les assignatures de cada bloc entre les matèries obligatòries, optatives i de lliure configuració autonòmica. Finalment, hi haurà les matèries de lliure configuració autonòmica, les quals no podran ocupar més del 50% de l'horari escolar. Apart d'aquests canvis més estructurals, es pot veure com la nova reforma educativa elimina l'educació ciutadana i la canvia el nom de l'assignatura de valors social i cívics. En certa manera, es torna a equiparar l'assignatura de civisme amb la religió, ja que les persones que optin per la religió estaran exemptes de cursar valors socials i cívics; per tant, significa que des del govern es considera que les capacitats que s'adquireixen amb ambdues assignatures són bastant semblants²⁷.

Com es pot veure, totes les lleis que hi ha hagut a l'Estat Espanyol després de la dictadura han intentat educar els infants, amb major o menor intensitat, en els valors democràtics i la implicació ciutadana. De totes maneres, també faltaria analitzar els mecanismes que contempla la legislació educativa perquè els infants puguin participar en la presa de decisions d'aquells aspectes que afecten a l'aula i/o a la institució educativa. Com és obvi, durant la dictadura de Franco, estava prohibit el lliure associacionisme, i per tant, no hi havia ni associacions de pares i mares ni estudiantils, tal i com s'entenen avui. No serà fins el 1964 amb la Llei d'associacions que el franquisme començarà a permetre la seva creació i, a partir de la Llei General d'Educació es començaran a impulsar directament les associacions tant de pares i mares com d'alumnes: << *Cinco. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.*>> (LGE, 1970 ART. 5.5). A partir d'aquest moment es quan comença l'auge de les associacions i federacions de pares i mares amb un clar interès per participar en el sistema educatiu.

²⁶ Si un centre decideix realitzar religió o valors socials i cívics com assignatura obligatòria no la podrà cursar també com a matèria optativa.

²⁷ El currículum d'aquesta assignatura encara no ha estat publicat per la Generalitat, per tant no es pot comparar si el contingut que es dona amb la matèria de religió i el de valors socials i cívics són equiparables.

Amb l'arribada de la LODE, quan les Associacions de Pares i Mares (AMPES) ja estaven ben constituïdes, es creen els consells escolars, als quals hi poden participar tots els membres de la comunitat educativa²⁸, donant un pes institucional a les famílies i als alumnes. La introducció dels consells escolars va ser una iniciativa que ha perdurat fins a la LOE (no sols en els centres públics, sinó també en els concertats, encara que el dret de decisió d'aquests darrers és més baix).

El consell escolar és l'encarregat de prendre decisions del funcionament i de l'organització del centre educatiu²⁹. En aquest consell poden formar part: els representants de la comunitat educativa, un representant municipal i qualsevol persona convidada que tot el consell escolar hagi acceptat prèviament. D'altra banda, tant la LOGSE com la LOE posen un especial èmfasi en la participació de la comunitat educativa en els diferents centres docents, atès que l'entenen com una eina més per educar l'alumna en ciutadania a: <<1. La participació és un valor bàsic per a la formació de ciutadans autònoms, lliures, responsables i compromesos amb els principis i valors de la Constitució.>> (LOE,2006 ART.118,).

Això no obstant, les modificacions que es preveuen enguany amb la LOMCE provocaran també un canvi important en aquest model de gestió dels centres, atès que la comunitat educativa deixarà de ser un òrgan amb poder de decisió. Amb la LOMCE se seguirà mantenint la mateixa estructura, és a dir, la comunitat educativa podrà seguir participant amb la gestió i organització del centre, però només serà un òrgan consultiu, ja que la presa de decisions recaurà únicament i exclusivament en mans del director de centre.

Pel que fa a la participació directa de l'alumnat dins els centres docents de primària, la LOE remarca la importància de la participació dels estudiants en els centres educatius, tant per al millorament del centre com per a l'aprenentatge que els alumnes en poden extreure. Tanmateix, la llei no estipula, en el cas de primària, com cal gestionar ni organitzar aquests espais de participació. En el cas de primària es considera que la participació dels alumnes al

²⁸ La comunitat educativa comprèn els alumnes i les seves famílies, el personal docent i no docent i el director del centre.

²⁹ El consell escolar té dret a aprovar la programació general, els pressupostos, el projecte educatiu de centre i el reglament intern entre d'altres.

consell escolar és de decisió de la mateixa administració educativa: <<5. (...)Els alumnes d'educació primària poden participar en el consell escolar del centre en els termes que estableixin les administracions educatives.>>(LOE 2006, ART.126). Per tant, obrir vies de participació de l'alumnat als centres educatius primaris dependrà de les intencions i la voluntat de cada equip directiu. Això ha provocat, com ja s'ha mencionat en el cas d'Europa, que siguin només alguns els centres que procurin aquest tipus d'espais. Els centres que han impulsat algun tipus d'espai utilitzen els dos models esmentats en l'apartat anterior: les assemblees d'aula o els delegats de classe. Amb tot, una de les exigències d'avaluació de la matèria de Ciutadania a primària és: <<Descriure els mecanismes bàsics del funcionament democràtic, aplicats als òrgans de govern de diferents institucions (municipals, autonòmiques, estatals, europees), tot identificant els valors cívics de la societat democràtica i establint un paral·lelisme amb els mecanismes de participació a l'aula i a l'escola.>>. Així doncs, es demana els infants que siguin capaços de conèixer i comparar els mecanismes de participació dels diversos òrgans de govern amb els escolars, tanmateix, la llei no vetlla, perquè els infants puguin tenir aquests espais de participació.

Amb això es pot veure que la legislació educativa espanyola contempla la formació ciutadana a primària com una de les seves funcions. Tot i així, en realitat s'acaben destinant molt poques hores a tractar tots aquests temes, en tant que sols s'hi destina una hora i mitja setmanal d'un curs acadèmic dels sis que comprèn primària. A més a més, tot i que a LOE a l'assignatura de ciutadania se li donés un valor per ella mateixa, reconeixent-la com una àrea de coneixement diferenciada de la religió, amb l'actual LOMCE aquest valor el torna a perdre, com ja s'ha esmentat. Referent a l'organització del sistema educatiu es pot veure que la legislació no vetlla directament per la creació d'espais de participació dels alumnes, per tant la participació a l'aula i al centre docent acaba sent elecció del professorat i/o de la direcció. A més a més, amb la LOMCE, encara que els espais de participació es conservin, el seus poders disminueixen radicalment, ja que deixen de tenir capacitat de decisió per passar només a ser òrgans consultius.

Per tant, es pot veure com apareix una lleu contradicció en la legislació espanyola, ja que mentre gran part dels objectius que assignen a l'educació primària estan extremadament relacionats amb l'educació ciutadana, aquests no es veuen materialitzats en el desenvolupament curricular. Segurament això es degut al fet que els coneixements

relacionats amb ciutadania es considera que s'han d'impartir d'una manera transversal. Tot i així, potser llavors seria necessari preguntar-se si realment tots aquests continguts poden ser garantits d'una manera bàsicament transversal.

4. CONCLUSIONS

Com ja s'ha argumentat en tot el treball, l'educació té una clara relació amb el concepte de ciutadania. En un primer apartat s'ha mostrat com tota societat ha considerat que l'escola era l'espai on s'havien d'ensenyar els aspectes de socialització, els quals estan íntimament relacionats amb les habilitats i valors que s'atribueixen el bon ciutadà. En aquest sentit, es podria afirmar també, que l'educació té una certa vinculació amb la política; si la política és l'activitat que s'ocupa de buscar el bé públic influencia la percepció de l'ideal de ciutadà, ja que les decisions que es prenguin des de la política marcaran l'acció de la ciutadania perquè s'adquireixi aquest bé públic. Però, alhora, el ciutadà influencia a l'activitat política en la mesura que contribueix o obstaculitza a l'obtenció d'aquest bé públic, és a dir, si la ciutadania es revela en contra de l'ideal de ciutadà que la política li imposa aquesta tampoc aconseguirà el bé públic, que és l'objectiu de la seva activitat. De fet, una de les grans preocupacions de Plató a la *República*, és l'educació dels infants, ja que estima que si es vol una ciutat justa, cal que els ciutadans siguin justos i, la millor via per aconseguir-ho és a través de l'educació.

De la mateixa manera, tots els filòsofs que s'han tractat en aquest treball comparteixen la idea que a través de l'educació és possible millorar o transformar la societat. Tant Giroux com Freire conceben que l'escola ha de conduir a l'alliberació de l'individu i de la societat, en tant que parteixen de què en les societats neoliberals no hi ha llibertat, sinó una submissió a la ideologia dominant. Lipman i Dewey, com ja s'ha vist, prenen una anàlisi contextual molt diferent, ja que no consideren que l'individu estigui oprimat, per això no postulen que la funció de l'educació sigui la seva alliberació. De totes maneres, el fet que

Lipman, i en certa manera també Dewey, assignin a l'escola la tasca d'aconseguir que els infants pensin per a ells mateixos es podria pensar que també és per garantir la seva llibertat. Amb tot, potser caldria analitzar amb més detall què entenen per llibertat aquests pensadors, ja que, mentre Giroux i Friere sembla que la conceben com una forma d'empoderament³⁰, Lipman i Dewey sembla que parlin d'una no dominació.

En el fons, com ja s'ha vist, aquests pensadors tenen uns plantejaments sobre l'educació que mantenen bastants punts en comú, tot i tenir algunes divergències les quals, algunes d'elles, ja s'han tractat al llarg del treball. De totes maneres, moltes de les diferències que poden trobar-se entre Lipman i Dewey i Giroux i Freire són bàsicament perquè parteixen d'una anàlisi sociològica i política divergent. Els pensadors de la Pedagogia Crítica conceben que les institucions educatives i, la societat en general, estan dominades per la ideologia neoliberal, en molts casos d'una manera inconscient. És per això, que l'anàlisi de la realitat s'ha d'estudiar a través d'una dialèctica negativa, la qual permeti desemmascarar aquesta ideologia i, és en aquest sentit que afirmen que la funció de l'educació ha de ser alliberar l'individu. Però també, com ja s'ha esmentat, la raó no pot ser com la de Lipman i Dewey, integrada ja en la mateixa acció, sinó que prèviament necessita desemmascarar la realitat, per ser conscient que està dominada i, llavors és quan pot actuar per transformar la realitat.

Contràriament, Lipman i Dewey no es deturen en qüestionar-se si els individus estan sotmesos a una falsa ideologia, sinó que directament es preocupen per proposar un mètode d'aprenentatge el qual eviti la dominació. És per això, que Lipman i Dewey prefereixen utilitzar termes com "reconstrucció" en lloc de "transformació" del coneixement o de la realitat, a diferència dels pedagogs crítics, atès que no creuen que hi hagi d'haver un canvi radical a la societat. Els dos filòsofs conceben que la societat ha d'anar evolucionant cap a un canvi continuat i progressiu, el qual estigui guiat pels ideals democràtics. Però aquests ideals democràtics no poden entendre's com unes idees

30 El terme empoderament fa referència el fet que un individu o una col·lectivitat, es fan conscients del poder legítim que els hi ha estat pres, i aconsegueixen reunir els mitjans polítics, econòmics i/o socials, per prendre altre cop aquest poder que, per dret, ja haurien de tenir. En aquest treball no es fa ús del terme apoderament com recomana el terçat, perquè es considera que no aconsegueix donar el mateix significat a la paraula, ja que apoderament prové del verb apoderar el qual significa "atorgar poder algú".

absolutes, sinó que aquests ideals, com el coneixement, han de ser reconstruïts i reajustats constantment. Com es pot veure Lipman afirma: <<De ese modo, los ideales que guían una sociedad democrática, como la justicia y la libertad, pueden ser presentados como objetivos con los que la sociedad está comprometida, hacia los que tiende y se aproxima progresivamente. Esos ideales se tienen que presentar no como conceptos acabados, sino como conceptos abiertos y criticables, invitando a la discusión y la clarificación.>> (Lipman, 1998 pàg.322).

Amb això, es pot comprendre perquè Freire i Giroux postulen que l'educació s'ha de polititzar, atès que el docent ha de contribuir que els alumnes puguin desemmascarar la ideologia dominant i transformar-la. En canvi, tant Lipman com Dewey, sembla que busquin la màxima neutralitat dins la pràctica educativa, tot i reconèixer, que és impossible educar de manera totalment neutral. Tot i així, Lipman afirma que els únics valors que han de prevaldre a l'aula són aquells que permetin dur a terme un diàleg orientat a la recerca, així com, col·laborar amb la discriminació d'aquells valors que, com ja s'ha dit anteriorment, siguin autodestructius. De totes maneres, pensar que si realment s'aconsegueix que els alumnes siguin raonables aquests valors no seran ni considerats pels mateixos infants. Tanmateix, malgrat l'apolicitat que semblen presentar les teories de Lipman i Dewey, si es prengués la definició que s'ha donat del concepte de política en aquest treball, segurament, no seria desencertat acceptar que ambdós també polititzen l'educació, ja que defensen una educació que ensenyi als infants a treballar, participar i cooperar per assolir un bé col·lectiu.

A part d'aquestes divergències, Waksman també assenyala que hi ha una diferència important respecte els materials utilitzats per introduir la discussió a l'aula entre Freire i Lipman. La primer seria el fet que Lipman elabori llibres diferenciats pels mestres i pels alumnes, ja que afirma que per Freire això significaria posar els educands en una situació de desigualtat enfront dels mestres, atès que concedeix deliberadament més poder el docent. El segon seria, que les novel·les de Lipman acaben universalitzant casos o maneres d'actuar concretes que acaben presentant-se als estudiants com a models de conducta a seguir. Waksman postula que Freire era totalment antagònic a donar exemples d'actuació, ja que llavors en lloc d'alliberar-los els oprimiria fent-los sentir obligats a imitar les conductes presentades.

Referent a la primera crítica, es podria pensar que Lipman elabora dos manuals diferenciats per una raó més pràctica que teòrica. El filòsof assenyala en més d'una ocasió que perquè un mestre pugui transformar una aula en una comunitat de recerca requereix una formació diferent de la que s'està impartint a les universitats. És per això, que es podria pensar que elabora un manual per a mestres amb la intenció de solucionar, d'una manera temporal, aquest buit acadèmic. Respecte a la segona crítica, és realment cert que crea uns models, de totes maneres, lluny de voler que els alumnes els imitin literalment, considera que: <<Los modelos son sumamente útiles para estimular la imaginación moral del niño, la cual libera a su vez los sentimientos constructivos y las energías que pueden convertirse en actividad moral.>> (Lipman, 1998 pàg.283). Per tant, per Lipman els models no deixen de ser un punt de partida per suscitar els alumnes a crear-se la seva pròpia conducta sota uns referents morals. A més a més, davant d'aquesta crítica cal plantejar-se si és possible evitar que els infants es creïn la seva conducta inspirant-se amb exemples, ja que no sols els personatges literaris esdevenen prototips pels infants, sinó que també ho són les persones que els envolten.

Deixant de banda aquestes diferències que Waksman assenyala entre Freire i Lipman, seria interessant també observar-ne els punts en comú, ja que ambdós tenen la característica d'iniciar la discussió entre la comunitat a través de la pregunta. Les novel·les de Lipman narren històries, les quals plantegen preguntes a la comunitat, les quals són capaces de posar en dubte les pròpies creences o valors. De la mateixa manera que, les metàfores, símbols o textos que proposa utilitzar Freire tenen també la clara intenció de provocar aquest trencament en l'individu. En el fons, es podria afirmar, que ambdós autors fan ús de la pregunta socràtica³¹. Aquest tipus de pregunta, com afirma el mateix Gadamer, és aquella que es caracteritza per provocar una escissió de sentit a l'ésser i, aquesta ruptura impulsa a l'individu a indagar sobre allò que s'ha trencat per tal de poder tornar a trobar el sentit. La pregunta socràtica com afirma el mateix Gadamer: <<Lo preguntado queda en el aire respecto a cualquier sentencia decisoria y confirmatoria. El sentido del preguntar

³¹ Com el mateix Gadamer afirma la pregunta socràtica és una pregunta que no espera una resposta concreta, sinó que sols vol posar el descobert tot allò que es dóna per suposat. Per tant, la pregunta socràtica és clarament diferent de la pregunta que es podria anomenar acadèmica, en tant que aquesta espera una resposta concreta i no té la pretensió de provocar un estroncament en la cosmovisió de l'individu.

consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta sólo se realiza en el paso por esta situación de suspensión en la que se convierte en pregunta abierta.>>(Gadamer, 2005 pàg. 440).

Per tant, Lipman i Freire, es podria afirmar que inicien la discussió a l'aula a través de la pregunta socràtica, però que també com el mateix Sòcrates, avancen amb el coneixement a través del mètode dialèctic, és a dir, l'art d'establir un diàleg a través de la pregunta i la resposta. Com ja s'ha esmentat, Lipman introduirà el mètode dialèctic a l'aula a través de textos, en canvi Freire, proposa utilitzar diferents recursos, segurament, marcat pel context social³² on es trobava. Amb tot, caldria plantejar-se si obrir les discussions a l'aula a través de diferents recursos, i no sols textos, podria arribar a ser més beneficiós pels alumnes, ja que, per una banda, es podria aconseguir que l'infant s'acostumés a pensar filosòficament davant de qualsevol fenomen. I, per una altra, potser també contribuiria que, com reclama el mateix Lipman, els infants aprenguessin a pensar amb els "diferents llenguatges de la humanitat"³³. De fet, la proposta hermenèutica gadameriana, la qual s'inicia amb aquest joc de preguntes i respostes, no l'aplica sols a les obres literàries, sinó a qualsevol peça artística. També n'és un exemple el Grup IREF, el centre de recerca i investigació que han introduït, adaptat i traduït la proposta lipmaniana de la Filosofia per nens, ja que no sols proposa treballar la filosofia a les aules amb les novel·les del pensador nord-americà, sinó també amb altres materials artístics com la pintura, el cinema o la música.

Una altra similitud que es troba en el mètode d'aquests dos pensadors és que, tot i que ni Freire ni Giroux proposin treballar amb comunitats de recerca, si que entenen que el procés de coneixement a l'aula s'ha de dur a terme a través de comunitats. Com ja s'ha esmentat aquesta concepció és molt propera a la visió vygotskyiniana del coneixement. Amb tot, també es podrien trobar algunes semblances entre la teoria del coneixement dins les comunitats de recerca i la teoria de l'acció comunicativa de Habermas. El filòsof

³² Freire s'ha de tenir en compte que va desenvolupar tota la seva teoria situat en un context d'extrema pobresa a Brasil i gran part de la seva educació estava destinada a persones adultes analfabetes. És per això, segurament, que proposa combinar textos amb altres recursos visuals.

³³ Lipman exposa que pensar en una ciència o àrea del coneixement requereix aprendre el llenguatge amb què ella s'articula, és en aquest sentit que exposa que els infants per aconseguir integrar tot el seu coneixement han d'aconseguir pensar en els "diferents llenguatges de la humanitat".

alemany també concep que la construcció del coneixement i la identitat és a partir de la discussió intersubjectiva. Segons Habermas aquesta discussió s'inicia quan es qüestiona una de les pretensions de validesa de les estructures que marquen la interacció comunicativa³⁴. Aquesta discussió es basa en el fet que els diferents participants, a través d'un procés lingüístic racional, van exposant els arguments i els contraarguments que posen en qüestió aquesta pretensió de validesa. L'objectiu que marca tota la discussió és restablir la pretensió de validesa qüestionada, per tant sempre es mou sota la intensió d'arribar a un consens entre tots els participants. Lipman i Freire, com es mouen sempre en un àmbit educatiu, la finalitat de la discussió no ha de ser necessàriament l'obtenció d'un consens, sinó que també pot ser simplement la identificació d'un problema o la comprensió d'un coneixement. Amb tot, es pot veure com realment les dues teories tenen molts punts en comú, tot i que caldria analitzar-les amb una més deteniment.

Com a darrere semblança que es vol destacar que Freire i Lipman, canvien de rol del professor, atès que la seva tasca ja no podrà ser la clàssica transmissió de coneixement. Per aquests dos autors el docent és qui ha de provocar el diàleg, contribuir en el desenvolupament de la discussió i ajudar-los a pensar per a ells mateixos. És per això, que segurament, ambdós consideren que prèviament a instaurar aquest nou model pedagògic primer es requereix reformular també l'educació dels docents, ja que és necessari que també els mestres pensin per ells mateixos o, com diria Freire, a pensar críticament. Això no obstant, tampoc s'ha d'interpretar que el mestre tingui la mateixa condició de l'estudiant, encara que els dos afirmen que el docent és un membre més de la comunitat. Precisament, el mestre no té el dret de participar en l'elaboració de significats, ni en la problematització si la situació no ho requereixi. Per tant, es podria dir que el mestre se li concedeix una certa autoritat pel que fa el coneixement. De totes maneres, aquesta autoritat no se la pot entendre com una forma de dominació sinó més propera a la

³⁴ Per Habermas l'ésser humà es troba en un món de relacions intersubjectives en el qual aquestes són possibles a través del que ell anomena la interacció comunicativa, és a dir, el diàleg voluntari entre els diferents individus els quals són capaços d'arribar a un acord. Habermas assenyala que aquesta capacitat d'arribar a un consens és possible perquè tot diàleg està regit per unes estructures no conscients que són: les pretensions de validesa, la pretensió de rectitud normativa i la de veracitat. La primera fa referència a què les afirmacions que es donen durant un diàleg són vertaderes. La pretensió de rectitud normativa és que tota allò que s'està parlant no viola les normes ètiques de la societat en qüestió i, finalment, la darrere, és la confiança amb què tot allò que diu l'altre és vertader.

concepció de Hannah Arendt. És a dir, si entenguéssim l'autoritat del mestre, tal com la filòsofa concep l'autoritat³⁵ es podria entendre que l'alumne, en tant que respecte al mestre li reconeix un poder de forma voluntària i lliure, i per tant, també legítima.

Després d'analitzar les aportacions de tots aquests pensadors, es podria postular que és possible, i fins i tot necessari, ensenyar aspectes de la filosofia política i social a l'aula a través d'una assignatura com la d'Educació per a la Ciutadania. És possible en el sentit que aquests autors mostren un camí pel qual és probable tractar a l'aula aquests aspectes sense caure en un adoctrinament. A través de les comunitats de recerca els infants poden construir-se el seu propi coneixement evitant que el mestre o la institució educativa caiguin a inculcar una ideologia determinada.

Altrament, es podria considerar necessària, perquè tal com indica Bauman: *<<En totes les zones "desenvolupades" i opulentes del planeta abunden els exemples de persones que giren l'esquena a la política; s'hi percep una apatia creixent pel que fa als afers públics i un desinterès en l'evolució del panorama polític com més va més accentuat. Ara bé, els partits democràtics no poden resistir gaire temps la passivitat dels ciutadans, motivada per la ignorància i la indiferència en matèria de qüestions polítiques. Les llibertats dels ciutadans no són propietats que s'adquireixen d'una vegada per sempre. Les tenim plantades i arrelades en el sòl sociopolític, i han de ser fertilitzades dia a dia per una acció competent i compresa en l'àmbit públic, altrament s'assecarien i s'esmicolarien>>* (Bauman, 2007 pàg.40). Amb això, es pot veure com la desafecció de la ciutadania vers la política que alarma a la Unió Europea, com s'ha manifestat en anterioritat, no és fortuïta.

Tanmateix, si es busquen les causes d'aquesta actitud vers els assumptes polítics per part de la ciutadania, com també s'ha assenyalat, vindrien provocats pel desencís de la població vers el sistema polític i les classes dirigents. Aquest desencís diferents pensadors afirmen que ha estat causat per les democràcies representatives, ja que la ciutadania ha anat delegant el seu poder als partits polítics, fins a acabar-lo perdent quasi tot. Això, ha acabat

³⁵ Hannah Arendt exposa que l'autoritat no és una forma de coacció en tant que no s'imposa per la violència sinó per una concessió lliure i voluntària. Mostra com el terme d'autoritat a Roma s'utilitzava precisament amb aquest sentit, ja que l'autoritat eren aquells ancians que sols tenien poder, en tant que se'ls considerava persones sàvies que podien contribuir en el bon govern de Roma. De fet, es podria considerar, que aquest significat del terme encara es troba en el llenguatge quotidià, ja que l'autoritat també s'entén com aquella persona a qui s'apel·la per la seva reputació.

generant que la política cada cop sigui més tecnificada, en el sentit, que els assumptes polítics, sols poden ser tractats per especialistes, sense que la ciutadania pugui intervenir-hi. Com es pot veure és una crítica molt semblant a la de Giroux i l'Escola de Frankfurt. Bauman també afegeix que això ha vingut generat per la cultura que s'ha acabat imposant en la modernitat líquida, és a dir, la cultura de la individualitat que ha acabat apartant el ciutadà. Segons el sociòleg això ha vingut donat per diferents factors, però un dels principals seria que, la societat actual, només accepta una llibertat negativa sense quasi deixa rastre d'una llibertat positiva. Assenyala també que això ha acabat provocant que l'esfera privada acabi colonitzant la pública, la qual cosa es pot percebre en el fet que el poder públic s'ha reduït a la preocupació dels interessos privats deixant de banda els públics. Per tant, introduir la filosofia política i social a l'escola podria ser un factor que contribuís a tornar a generar interès sobre els afers polítics a la societat. Però, també, podria ser un element que suscités a la ciutadania el desig de voler tornar a recuperar el poder que Bauman assenyala que s'ha anat perdent, altrament dit, col·laboraria en l'empoderament de la ciutadania.

Com s'ha pogut veure, tant l'Estat Espanyol com la Unió Europea han apostat per impartir una assignatura destinada a tractar les temàtiques de ciutadania i de política. Això no obstant, la concepció de ciutadania a primària dels governs dista de les propostes filosòfiques analitzades. En certa manera, podria semblar que hi ha un cert interès a començar introduir les pràctiques explicades anteriorment dins aquesta assignatura; en podrien ser exemple alguns dels criteris d'avaluació estipulats, els quals insisteixen molt que l'estudiant adquireixi: un pensament crític, habilitats d'argumentació i d'escolta activa, i que aprengui els mecanismes de participació ciutadana. Fins i tot, algunes ciutats de Catalunya, per incentivar la ciutadania activa han impulsat la creació de Consells d'Infants on els infants se'ls consulta de manera no vinculant sobre temes de la ciutat o del poble. Òbviament, davant d'aquest fet caldria preguntar-se si els infants poden estar preparats per participar en discussions sobre aspectes de la ciutat si, prèviament, no se'ls ha obert espais de participació en la mateixa escola. Precisament, Lipman explicita que és necessari que l'educació ensenyi mecanismes de participació en l'infant perquè, després, pugui implicar-se amb els aspectes públics. Però, a més, també seria qüestionable fins a quin punt pot ser contraproduent que els nens assisteixin espais de participació no vinculants,

els quals un cop s'ha aconseguit arribar a un consens allò decidit pot ser rebutjat. Tots aquests aspectes són els que es voldrien analitzar també en un treball posterior.

Com s'ha pogut veure l'assignatura d'Educació Ciutadana a l'Estat Espanyol ha estat objecte de discussió partidista, fet que ha acabat comportant que la darrera llei d'educació, la LOMCE, la torni a equiparar amb l'assignatura de religió. A l'apartat "La relació entre educació i el concepte de ciutadania", s'ha vist com, històricament, la religió tenia una certa vinculació amb l'educació ciutadana, però en els estats laics o aconfessional actuals fins a quin punt és positiu que l'Educació per a la Ciutadania se la pugui equiparar amb la religió? A més, el fet que la religió sigui una àrea de coneixement molt vinculada amb la idea de l'adoctrinament, atès que els seus postulats són inqüestionables, no pot contribuir a proliferar la idea de què l'Educació per a la Ciutadania és una ideologia?

Cal afegir també que Joaquim Valdivielso exposa que, estudiant la legislació espanyola i els llibres de text de l'assignatura, aparentment sols sembla que l'Educació per a la Ciutadania estigui impregnada per una concepció molt pluralista i consensuatòria influenciada, en certa manera, per les teories de Habermas i Rawls. Tanmateix, exposa que el veritable problema de fons és que acaben limitant la discussió a una sèrie de principis que marca com inqüestionables: els valors constitucionals, nacionals, europeus, els Drets Humans i les institucions que els garanteixen. A més a més, exposa com algunes de les temàtiques que els partits conservadors consideraven que anaven en contra de la moralitat cristiana han acabat neutralitzant-se. Exposa com, en conseqüència l'Educació per a la Ciutadania: <<(...) *destil·la una concepció formal de democràcia i una actitud acomodàtica envers les seves institucions*>> (Valdivielso, 2014 pàg.101) Així doncs, si es pren l'anàlisi crítica de Giroux, es podria dir que l'assignatura actual de l'Educació per a la Ciutadania oculta una ideologia, ja que tot i presentar-se com una matèria neutra en realitat està legitimant unes creences i uns valors que acaben determinant la conducta dels infants.

Després d'això, potser es podrien distingir dos tipus d'ideologia dins l'assignatura d'Educació per a la Ciutadania a l'Estat Espanyol. Per una banda, hi hauria la ideologia que imposaria tots els principis que Valdivielso mostra com inqüestionables per la mateixa manera com s'ha plantejat aquesta matèria. Aquesta ideologia es podria considerar com la forta, ja que està en les mateixes entranyes de la conformació europea i espanyola de la matèria. Aquesta ideologia serien la que criticarien els docents d'esquerres mencionats a la

introducció com un dels grups opositors a l'assignatura. Però, per altra banda, hi hauria una altra ideologia, potser més feble i característic de l'Estat Espanyol, que podria anomenar-se partidisme polític. Aquesta altra ideologia es considera més feble perquè no està en el sí de la conformació de l'assignatura, sinó que és quelcom que prové de fora, en tant que els partits polítics l'han convertit en objecte de controvèrsia. Això es pot veure en el fet que cada cop que arriba un nou equip de govern el poder un dels punts que canvia de la llei és, precisament, aquesta assignatura. Tanmateix, no sols canvien l'Educació per a la Ciutadania, sinó que també modifiquen altres punts de la legislació educativa. Per tant, això portaria a preguntar-se fins a quin punt és objecte només l'Educació per a la Ciutadania d'aquest partidisme polític i no ho és l'educació en general? Aquests dos tipus d'ideologia, com ja s'ha estat assenyalant, podrien ser superats plantejant l'assignatura amb les propostes dels filòsofs analitzats. Tanmateix, també és important destacar que, referent aquest partidisme polític, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo després de realitzar un estudi sobre l'Educació per a la Ciutadania a secundària d'àmbit internacional, ha pogut presentar un informe el qual exposa que la majoria d'alumnes afirmen no haver canviat de partit polític a causa de l'assignatura. Per tant, el partidisme polític en què pot caure l'Educació per a la Ciutadania en principi no sembla que influèncii als alumnes. Això no obstant, aquesta anàlisi no menciona cap dada sobre aquesta ideologia que s'ha caracteritzat com a més forta, consegüentment, no permet veure fins a quin punt arrela en els infants.

Finalment, per concloure el treball, recordar que aquest estudi simplement vol ser una introducció a tota aquesta temàtica, que permeti tenir un context general de la situació de l'Educació per a la Ciutadania a primària. En aquest estudi, per una banda, s'han volgut posar de relleu tots aquells aspectes controvertits que han obert la polèmica sobre aquesta matèria. Però, per altra banda, també es volien analitzar les teories d'alguns filòsofs que tractessin aquesta temàtica, per veure si eren capaces de resoldre les problemàtiques que plantejava aquesta assignatura. Tal com s'ha pogut mostrar els punts més polèmics d'aquesta controvèrsia podrien ser resolts si l'Educació per a la Ciutadania es tractés seguint les seves aportacions. En realitat, el tema de l'Educació per a la Ciutadania no ha estat massa analitzat i, encara menys, en l'educació primària, ja que són relativament pocs els estudis que hi ha sobre aquest tema en el món acadèmic. En podria ser un exemple el

fet que les publicacions a revistes científiques de renom internacional entre el 2010-2014 sobre l'Educació per a la Ciutadania són un total de 99 articles, quan en canvi sobre Dewey se n'han publicat 409 i, sobre el tema de la diversitat 26.788. Si, a més a més, es mira els estudis que fan referència directa a l'educació ciutadana a primària sols se n'han realitzat 20 mentre que a nivells educatius superiors se n'han elaborat 41 en els mateixos anys³⁶. És per això, que es considera que seria interessant estudiar en més deteniment tots aquests aspectes, ja que com s'ha intentat mostrar l'Educació per la Ciutadania podria ser un element fonamental per a la transformació social.

³⁶ Aquestes dades han estat extrets fent una cerca el buscador ERIC d'articles de revistes científiques de més renom en el camp de l'Educació. Els annexes pàgina 6-15 hi ha unes taules on es detalla la informació general d'aquests 99 articles que s'han publicat

5. BIBLIOGRAFIA

ALEGRET, Lluís (ed.)(2004). *Filosofia i política, ara*. Ed. La Busca. Barcelona.

ARENDT, Hannah(1997). *¿Qué es la política?*. Ed. Paidós. Barcelona

ARISTÓTELES (1985). *Ética Nicomáquea · Ética Eudemia*. Ed. Gredos. Madrid.

ARISTÓTELES (2004). *Política*. Ed. Gredos. Madrid

AYUSTE, Ana y FLECHA, Ramon (et. al).(1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Ed. Graó, Barcelona.

BAUMAN, Zygmunt (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Ed. Arcadia. Barcelona.

BOBBIO, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Ed. Sistema. Madrid.

BOBBIO, N. (1982). *Diccionario de política A-J*. Vol. I. Ed. Siglo XXI. Madrid.

BOLIVAR, Antonio(2007):*Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*. Ed. Crítica y Fundamentos. Barcelona.

CARRERAS, Carla (1997). *L'herència deweyana: la "Philosophy for Children" de Matthew Lipman i les bases del coneixement*. Edicions a Petició S.L. Girona.

CASADO, David (2004). "Las posibilidades de una ciudadanía europea en el currículo escolar básico". *Sociología de l'educació: cultura i pràctica escolar. Les reformes actuals. IX conferència de sociologia de l'educació*. Edició a cura de Bartomeu Mulet Trobat. Palma. p. 751-759.

- DEWEY, John (1981): *"Creative Democracy- The Task Before Us"*. The Later Works, 1925-1953. Vol. 14. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville.
- DEWEY, John(1985). *Democràcia i Escola*. Ed. Eumo. Vic.
- DEWEY, John (1995): *Democracia y educación*. Ed. Morata S.L. Madrid.
- DEWEY, John (2000): *La miseria de la epistemología. Ensayos del pragmatismo*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- DÍAZ, Elías; RUIZ, Alfonso(1996): *Filosofía política II Teoría del Estado*. Ed. Trotta. Ed. Madrid.
- DURKHEIM, Emile (2009): *Educación y sociología*. Ed. Popular. España.
- FENDLER, Lynn (2000): *"¿Qué es imposible pensar? Una geneología del sujeto educado". El desafío de Foucault. Edició a cura de Marie Brennan*. Ed. Pompaes-Corredor. Barcelona.
- FERRATER, Jose (2009): *Diccionari de Filosofia*. Vol. I,II,III, IV. Ed. Ariel. Barcelona
- FREINET, Célestin(1972). *L'educació moral i cívica*. Ed. Laia. Barcelona.
- FREIRE, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo. Madrid.
- FREIRE, Paulo (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Siglo. Madrid.
- GADAMER, Hans-Georg (2005). *Verdad y Método*. Ed. Sígueme. Salamanca.
- GIROUX, Henry (1983). *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI. Mèxic.
- GIROUX, Henry (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Ed. Trotta. Madrid.
- MAYORDOMO, Alejandro; FERNÁNDEZ-SORIA, Manuel (2008). *El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.
- LIPMAN, Mathew (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Ed. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid.

LIPMAN, Mathew; SHARP, A.M.; OSCAYAN, F.S.(1998): *La filosofía en el aula*. Ed. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid.

LIPMAN, Mathew (1997). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Ed. Gedisa. Barcelona

LUZORIAGA, Lorenzo(1993): *Pedagogía social y política*. Ed. Losada. Madrid.

PRIETO, Fernando (1996): *Manual de historia de las teorías políticas*. Union Editorial. Madrid.

DE PUIG, Irene (2012): *Fer filosofia a l'escola*. Eumo Editorial. Vic.

RAYNAUD, Philippe i RIALS, Stéphanne (1996). *Diccionario AKAL de filosofía política*. Ed. Akal. França.

VALLESPÍN, Fernando; (et. al.). (1995): *Historia de la Teoría Política*, 6. Ed. Alianza. Madrid.

VYGOTSKI, L.S. (1995). *Obras Escogidas III*. Ed. Visor. Madrid.

WAKSMAN, VERA; KOHN, Walter (2009): *Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

ZAPATA-BARRERO, Ricard (2001): *Ciudadanía democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Ed. Anthropos. Barcelona.

Documents legislatius:

Catalunya (2007): Decret 142/2007 del 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

Espanya (1978). Constitución Española de 1978, de los derechos fundamentales y las libertades públicas.

Espanya (1945). Ley de 17 de Julio de 1945, sobre Educación primaria.

Espanya (1985). *Ley 8/1985 de 3 de juliol, reguladora del Derecho a la Educación*.

Espanya (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Espanya (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Espanya (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, per a la millora de la qualitat educativa

França (1789). Declaració dels Drets de l'Home i del Ciutadà de 1789. Extret d'Amnistia Internacional: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/hist-paris-1789.html> [01/09/2014]

Virgínia (1776). Declaració dels Drets del bon poble de Virgínia. Extret d'Amnistia Internacional: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/hist-virginia.html>

Revistes digital

BARAHONA, Esther (1996). "Razón, verdad y crítica: momentos epistemológicos en la <<Dialéctica de la Ilustración>> de Horkheimer y T.W. Adorno". Logos. Anales del Seminario de Metafísica. Universidad Complutenses de Madrid. Núm. 30. Pàg.167-184. [Consultat 18/08/2014]

COMAS, Marta; ABELLAN, Carlos; PLANDIUARA, Ramon (2014, gener). "Consells escolars i participació de les famílies a l'escola". *Informes breus*. Núm. 48. Pàg.9-147 [Consultat 12/05/14]

PUIG, M., DOMENE, S. y MORALES, J (2010, juliol). "Educación por la ciudadanía: referentes Europeos". *Teoría de l'Educació*. Vol. 22, núm. 2: Pàg.85-110 [Consultat 18/03/2014]

VALDIVIELSO, Joaquim(2014): "L'argument fonamentalista catòlic contra l'assignatura d'educació per a la ciutadania. El problema del consens moral a una societat democràtica." Enrahonar. Quaderns de Filosofia. Núm. 52. Pàg. 83-102. [Consultat 08/09/2014]

VILAFRANCA, Isabel i BUXARRAIS, Maria Rosa (18/06/2009). "La educación para la ciudadanía en los debates comunitarista-liberales". *Revista de Pedagogía Bordón*. Vol. 61 (2): Pàg.139-149 [Consultat 11/06/2014].

AIT-OUYAHY, Ferial; (et al.). (2011). *La filosofía una escuela por la libertad*. UNESCO, Méjico.

EURYDICE (2012): *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 EURYDICE. Brussel·les.

SCHULZ, Wolfram; AINLEY, John (et. al.)(2010). *Resultados iniciales del Estudio de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativa (IEA). Ámsterdam.

Webgrafia i documents online:

Diccionari Enciclopèdia Catalana. (2014). Gran Enciclopèdia Catalana 30/05/2014)
http://www.enciclopedia.cat/enciclop%C3%A8dies/gran-enciclop%C3%A8dia-catalana/EC-GEC-0168699.xml?s.q=ciudad%C3%A0#.U5axJfl_tYI

Diccionari de la llengua catalana. (2014). Institut d'Estudis catalans 30/05/2014.
<http://dlc.iec.cat/>

Diccionari de sinònims. (2014). Punt Avui. 20/07/2014.
<http://www.elpuntavui.cat/serveis/diccionaris/sinonims.html>

LIPMAN, Mathew (1991). *El per què fer filosofia a les escoles.* Centre Cultural BanCaixa. Madird. 20/08/14. <http://www.grupiref.org/documents/conferencia-lipman.pdf>

Termcat. (2004). Centre de Terminologia. 10/06/2014.
<http://www.termcat.cat/es/Cercaterm/Fitxes/>

6. ANNEXES

| | |
|--|---|
| Taula de les lleis d'educació de l'estat espanyol | 1 |
| Curriculum de l'Educació per la Ciutadania a la LOE | 5 |
| Taules dels articles de les revistes científiques identificats pel cercador ERIC | 6 |

Taula de les lleis d'educació de l'estat espanyol

| Llei General d'Educació 1970 | | | | |
|---|---|--|--|---|
| Objectiu | Valors | Capacitats | Àrees de coneixement | Hores destinades setmanalment |
| L'objectiu és aconseguir la formació integral de la persona, el desenvolupament personal i la preparació per exercir de forma responsable la llibertat segons la moralitat cristiana, la tradició i la cultura de la pàtria. Així com la integració i la promoció social i fomentar l'esperit de la convivència d'acord amb els Principis del Moviment Nacional i les Lleis fonamentals del país. | No s'han trobat els valors que demana amb exactitud. De totes maneres, afirma que l'educació ha de defensar els valors de la moral cristiana. | <p>Domini de la llengua nacional, l'aprenentatge d'una llengua estrangera i cultivar la llengua nativa</p> <p>Fonaments de la cultura religiosa</p> <p>Coneixement de la realitat del món social i cultural especialment d'Espanya.</p> <p>Nocions sobre el món físic, mecànic i matemàtic</p> <p>Activitats domèstiques</p> | <p>1.Lectura</p> <p>2.Expressió gràfica (redacció i dibuix)</p> <p>3. Educació física</p> <p>4.Càlcul</p> <p>5.Religió</p> <p>6.F.E.N</p> <p>7. Llengua nacional</p> <p>8. CC. Naturals</p> <p>9. Educació artística</p> <p>10. Activitats domèstiques</p> | No s'han pogut trobar les hores que destinava a cada matèria. |

Estudi introductor sobre Educació per a la Ciutadania

| Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu Espanyol de 1990 (LOGSE) | | | | | | |
|---|---|--|--|---|----------|-----|
| Objectiu | Valors | Capacitats | Àrees de coneixement | Hores destinades setmanalment | | |
| L'objectiu és aconseguir el ple desenvolupament dels infants per tal de què puguin construir-se la seva pròpia identitat i, el mateix temps, també puguin construir la seva pròpia realitat a partir d'uns coneixements i d'uns valors. | Respectar tots els drets i llibertats fonamentals | Conèixer les característiques fonamentals dels seu medi físic, social i cultural per poder-hi actuar. | 1. Coneixement del medi natural, social i cultural. | 1r cicle | 5 | |
| | | | | 2n cicle | 4 | |
| | | | | 3r cicle | 4 | |
| | Convivència democràtica | Respecte mutu | Valorar la higiene i salut del cos i procurar la conservació del medi ambient. | 2. Educació artística | 1r cicle | 3 |
| | | | | | 2n cicle | 3 |
| | | | | | 3r cicle | 3 |
| | | | Utilitzar els diferents mitjans de representació i expressió artística. | 3. Educació física | 1r cicle | 3 |
| | | | | | 2n cicle | 3 |
| | | | | | 3r cicle | 3 |
| | | | Utilitzar l'educació física pel desenvolupament personal. | 4. Llengua castellana, llengua oficial de la comunitat autònoma i literatura. | 1r cicle | 6 |
| | | | | | 2n cicle | 4 |
| | | | | | 3r cicle | 4 |
| | | | Utilització apropiada de la llengua castellana i la pròpia de la comunitat autònoma. | 5. Llengua estrangera | 1r cicle | - |
| | | | | | 2n cicle | 3 |
| | | | | | 3r cicle | 3 |
| | | | Comprendre i expressar missatges senzills amb una llengua estrangera. | 6. Matemàtiques | 1r cicle | 4 |
| | | | | | 2n cicle | 4 |
| | | | | | 3r cicle | 4 |
| | | | Saber aplicar a la vida quotidiana nocions bàsiques de càlcul i lògica. | 7. Religió/Activitats alternatives | 1r cicle | 1.5 |
| | | | | | 2n cicle | 1.5 |
| | | | | | 3r cicle | 1.5 |
| | | Adquirir les capacitats bàsiques que els permetin desenvolpar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i social. | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | Apreciar els valors bàsics que regeixen la vida i la convivència i actuar d'acord en aquests valors. | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Llei Orgànica d'Educació del 2006 (LOE)

| Objectiu | Valors | Capacitats | Àrees de coneixement | Continguts | Hores destinades setmanalment | | | |
|--|--|--|--|--|---|--|----------|-----|
| | | | | | | | | |
| Desenvolupament de la personalitat i les capacitats afectives de l'alumnat perquè contribueixin en una societat democràtica amb igualtat de drets. | Respectar tots els drets i llibertats fonamentals Convivència i democràtica Tolerància | 1.Conèixer i apreciar les normes de convivència social i saber actuar d'acord a elles i començar a participar amb l'exercici actiu de la ciutadania. 2.Desenvolupar hàbits de treball individual i amb equip, així com actituds de confiança, sentit crític, iniciativa personal, interès... 3.Adquirir habilitats per la resolució de conflictes de manera pacífica tant en l'entorn social com el familiar. 4.Conèixer, comprendre i respectar les diferència entre les persones, així com la igualtat de drets i deures i conceptes com la no-discriminació. 5.Conèixer i utilitzar apropiadament la llengua castellana, de la comunitat autònoma i desenvolupar hàbits de lectura. 6.Adquirir com a mínim els coneixements bàsics d'una llengua estrangera. 7.Desenvolupar les competències bàsiques de matemàtiques, així com la resolució de problemes de càlcul i geometria i saber-los aplicar a la vida real. 8.Conèixer i valorar el seu entorn natural, social i cultural i saber-hi actuar. 9.Iniciar-se en la utilització de les tecnologies de la informació i desenvolupar un esperit crític vers a elles. 10.Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques. 11. Valorar la higiene i la salut del propi cos acceptant-lo tal i com és el nostre i el dels altres, i utilitzar l'educació física per afavorir el desenvolupament personal i social. 12. Conèixer i valorar els animals. 13. Desenvolupar les seves capacitats afectives dins l'àmbit de la pròpia personalitat així com amb les relacions amb els altres. 14.Fomentar l'educació viària. | 1.Coneixement del medi natural, social i cultural. | 1.L'entorn i la seva conservació 2.El món dels éssers vius 3.Les persones i la salut 4.Persones cultura i societat 5.Canvis i continuïtats en el temps 6.Matèria i energia 7.Entorn, tecnologia i societat | 1r cicle | 4 | | |
| | | | | | 2n cicle | 4 | | |
| | | | | | 3r cicle | 4 | | |
| | | | | | | 4 | | |
| | | | | | 2.Educació artística | 1.Explorar i percebre 2.Interpretar i crear | 1r cicle | 3 |
| | | | | | | | 2n cicle | 2,5 |
| | | | | | | | 3r cicle | 2,5 |
| | | | | | | | | 1 |
| | | | | | | | | 2,5 |
| | | | | | 3. Educació física | 1.El cos: imatge i percepció 2.Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques. 3.Activitat física i salut 4.Expressió corporal 5.El joc | 1r cicle | 3 |
| | | | | | | | 2n cicle | 3 |
| | | | | | | | 3r cicle | 3 |
| | | | | | | | | 2,5 |
| | | | | | | | | 2,5 |
| | | | | | 4.Llengua (castellana, llengua oficial de la comunitat autònoma, literatura i llengua estrangera) | 1.Dimensió comunicativa (Parlar i conversar, escoltar i comprendre, llegir i comprendre, escriure i coneixements de la llengua i el seu aprenentatge) 2.Dimensió literària 3.Dimensió plurilingüe i intercultural 4.Estructures lingüístiques comunes | 1r cicle | 7 |
| | | | | | | | 2n cicle | 7 |
| | | | | | | | 3r cicle | 7,5 |
| | | | | | | | | 8 |
| | | | | | | | | 8 |
| | | | | | 5. Educació per la ciutadania i els drets humans | | 1r cicle | - |
| | | | | | | | 2n cicle | - |
| | | | | | | | 3r cicle | 1,5 |
| | | | | | | | | - |
| | | | | | 6.Matemàtiques | 1.Numeració i calcul 2.Relacions i canvis 3.Espai i forma 4.Mesura, estadística i atzar | 1r cicle | 4 |
| | | | | | | | 2n cicle | 4 |
| | | | | | | | 3r cicle | 4 |
| | | | | | | | | 4 |
| | | | | | | | | 4 |
| | | 7.Religió/Atenció educativa | | 1r cicle | 1,5 | | | |
| | | | | 2n cicle | 1,5 | | | |
| | | | | 3r cicle | 1,5 | | | |
| | | | | | 1,5 | | | |
| | | | | | 1,5 | | | |

Estudi introductor sobre Educació per a la Ciutadania

| Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa del 2013 (LOMCE) | | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------|-------------------------------|-----|
| Objectiu | Valors | Capacitats | Àrees de coneixement | Continguts | Hores destinades setmanalment | |
| Garantir una formació integral que contribueixi en el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat. | La llibertat personal La responsabilitat La ciutadania La democràcia La solidaritat La igualtat El respecte La justícia | 1. Conèixer i apreciar les normes de convivència social i saber actuar d'acord a elles i començar a participar amb l'exercici actiu de la ciutadania. 2. Desenvolupar hàbits de treball individual i amb equip, així com actituds de confiança, sentit crític, iniciativa personal, interès... 3. Adquirir habilitats per la resolució de conflictes de manera pacífica tant en l'entorn social com el familiar. 4. Conèixer, comprendre i respectar les diferències entre les persones, així com la igualtat de drets i deures i conceptes com la no-discriminació. 5. Conèixer i utilitzar apropiadament la llengua castellana, de la comunitat autònoma i desenvolupar hàbits de lectura. 6. Adquirir com a mínim els coneixements bàsics d'una llengua estrangera. 7. Desenvolupar les competències bàsiques de matemàtiques, així com la resolució de problemes de càlcul i geometria i saber-los aplicar a la vida real. 8. Conèixer i valorar el seu entorn natural, social i cultural i saber-hi actuar. 9. Iniciar-se en la utilització de les tecnologies de la informació i desenvolupar un esperit crític vers a elles. 10. Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques. 11. Valorar la higiene i la salut del propi cos acceptant-lo tal i com és el nostre i el dels altres, i utilitzar l'educació física per afavorir el desenvolupament personal i social. 12. Conèixer i valorar els animals. 13. Desenvolupar les seves capacitats afectives dins l'àmbit de la pròpia personalitat així com amb les relacions amb els altres. 14. Fomentar l'educació viària. | 1. Coneixement del medi natural | Encara no s'han publicat | 1r | 2 |
| | | | 2. Educació artística | | 2n | 2 |
| | | | | | 3r | 2 |
| | | | | | 4t | 2 |
| | | | | | 5è | 2 |
| | | | | | 6è | 2 |
| | | | | | 3. Educació física | 1r |
| | | | 2n | | | 2 |
| | | | 3r | | | 2 |
| | | | 4t | | | 2 |
| | | | 5è | | | 2 |
| | | | 6è | | | 2 |
| | | | 4. Llengua (castellana, llengua oficial de la comunitat autònoma, literatura i llengua estrangera) | | 1r | 8 |
| | | | | | 2n | 8 |
| | | | | | 3r | 8 |
| | | | | | 4t | 7 |
| | | | | | 5è | 7 |
| | | | | | 6è | 7 |
| | | | 5. Ciències socials | | 1r | 1.5 |
| | | | | | 2n | 1.5 |
| | | | | | 3r | 1.5 |
| | | | | | 4t | 1.5 |
| | | | | | 5è | 1.5 |
| | | | | | 6è | 1.5 |
| | | | 6. Matemàtiques | | 1r | 4 |
| | | | | | 2n | 4 |
| | | | | | 3r | 4 |
| | | | | | 4t | 4.5 |
| 5è | 4.5 | | | | | |
| 6è | 4.5 | | | | | |
| 7. Religió/valors social i cívica | 1r | 1.5 | | | | |
| | 2n | 1.5 | | | | |
| | 3r | 1.5 | | | | |
| | 4t | 1.5 | | | | |
| | 5è | 1.5 | | | | |
| | 6è | 1.5 | | | | |

Currículum de l'Educació per la Ciutadania a la LOE

| LOE | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Assignatura | Educació per al desenvolupament personal i ciutadania | | | |
| Objectius generals | Objectius específics | Competències específiques | Habilitats | Criteris d'avaluació |
| Aprendre a ser i actuar de manera autònoma (Identitat i autonomia) | <ol style="list-style-type: none"> 1.Construcció de la pròpia identitat i desenvolupar l'autoestima. 2.Reconèixer l'alteritat des d'un punt de vista d'igualtat de condicions enfront a la discriminació. 3.Desenvolupar eines per poder-se gestionar les emocions i la pròpia conducta. 4.Actuar amb autonomia i responsabilitat en la vida quotidiana. | Desenvolupament de les competències socials i ciutadanes | <ol style="list-style-type: none"> 1.Relacionar-se amb societat 2.Argumentar 3.Pensar críticament 4.Escoltar 5.Expressar-se 6.Gestionar les fonts d'informació per crear-se el propi coneixement 7.Respecte a les diferències culturals | <ol style="list-style-type: none"> 1.Mostrar un nivell adequat de coneixement personal, autoestima i gestió emocional, així com, valorar els altres. 2.Saber argumentar les pròpies opinions i saber escoltar i respectar les dels altres. 3.Entendre, acceptar i practicar les normes de convivència i els valors cívics. 4.Reconèixer els Drets Humans i els valors de convivència marcats per l'Estatut d'Autonomia i la Constitució. 5.Identificar i conèixer les funcions dels serveis públics 6.Descriure els mecanismes bàsics de la democràcia i comparar-los amb els de l'aula. 7.Identificar les relacions de les pròpies vides, els propis actes i les vides de les altres persones del món.. 8. Identificar i rebutjar les causes d'injustícia social i discriminació. Respectar la diversitat social. 9.Identificar les causes que perjudiquen el medi i treballar en pro de la sostenibilitat. |
| Aprendre a conviure (Convivència i valors cívics) | <ol style="list-style-type: none"> 1.Actuar segons els valors i normes de convivència afavorint la mediació, la resolució de conflictes i el diàleg. 2.Reconèixer i mostrar respecte vers les altres cultures, diferències socials i de gènere. 3.Conèixer i valorar els drets fonamentals dels individus; Drets Humans i Drets dels Infants. 4. Prendre consciència de la pertinença a altres grups socials i contribuir en el seu millor desenvolupament. | | | |
| Aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global (Pertinença i ciutadania) | <ol style="list-style-type: none"> 1.Entendre el funcionament d'una societat democràtica i incentivar-ne la participació a l'escola i a fora d'ella. 2.Identificar, analitzar i rebutjar les situacions de discriminació i injustícia, desenvolupant l'empatia. 3.Valorar el medi ambient promoure actituds sostenibles. 4.Desenvolupar la capacitat d'escoltar i argumentar respectant totes les opinions i mantenir una posició crítica davant dels missatges dels mitjans de comunicació. | | | |

Taules dels articles de les revistes científiques identificats pel cercador ERIC

| Revistes publicades 2014 | Cercador: ERIC | | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------|--------------------------|--------------------|
| Nom de la revista | Article | Tema | Subtema | Nivell acadèmic | País de la revista |
| Journal of Philosophy of Education | <u>Re-Thinking Relations in Human Rights Education: The Politics of Narratives</u> | Educació ciutadania i | Drets Humans | No específic | EUA |
| Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory | Pedagogical Symmetry and the Cultivation of Humanity: Nussbaum, Seneca and Symmetry in the Teacher-Pupil Relationship | Educació ciutadana | Concepte d'humanitat | Secundària i batxillerat | EUA |

| Revistes publicades 2013 | | Cercador: ERIC | | | |
|--|--|--------------------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------|
| Nom de la revista | Article | Tema | Subtema | Nivell acadèmic | País de la revista |
| Journal of Philosophy of Education | The Epistemic Value of Diversity | Educació ciutadana | Diversitat cultural | No especificat | EUA |
| International Journal of Education Development | Civic Education in Ethiopian Schools: Adopted Paradigms, Instructional Technology, and Democratic Citizenship in a Multicultural Context | Educació cívica | Cas concret Etiòpia | Secundària | EUA |
| Philosophical Studies in Education | An Education Fundamentalism? Let Them Eat Data! | Crítica de les polítiques educatives | | No especificat | EUA |
| Phi Delta Kappan | Repurposing Education | Educació ciutadana | Crítica constructiva | Secundària | EUA |
| Educational Philosophy and Theory | Discipline and Pleasure: The Pedagogical Work of Disneyland | Educació ciutadana | Disneyland i l'ideal americà | No especificat | EUA |
| Philosophical Studies in Education | For-Profit Charter Schools and Threats to the Publicness of Public Schools | Crítica de les polítiques educatives | | Primària i secundària | EUA |
| Journal of Peace Education | An Education in Homecoming: Peace Education as the Pursuit of "Appropriate Knowledge" | Educació cívica | Educació per la pau | No especificat | EUA |
| Journal of Education Policy | Opening Discourses of Citizenship Education: A Theorization with Foucault | Educació ciutadana | Crítica | No especificat | EUA |

Estudi introductorí sobre Educació per a la Ciutadania

| Revistes publicades 2012 | | Cercador: ERIC | | | |
|--|--|---|---------------------------------|-----------------|--------------------|
| Nom de la revista | Article | Tema | Subtema | Nivell acadèmic | País de la revista |
| Education, Citizenship and social Justice | Citizenship Education and Philosophical Enquiry: Putting Thinking Back into Practice | Educació ciutadana | | Secundària | EUA |
| Collage English | "What the College Has Done for Me": Anzia Yeziarska and the Problem of Progressive Education | Educació ciutadana | Diversitat cultural | No especificat | EUA |
| Studies in Philosophy and Education | Deliberative Democracy and Emotional Intelligence: An Internal Mechanism to Regulate the Emotions | Educació ciutadana | Intel·ligència emocional | No especificat | EUA |
| Support for learning | The Influence of Teacher Practice Placement on One's Beliefs about Intellectual Disability: A Student's Reflection | Educació ciutadana | Diversitat cultural | Secundària | EUA |
| Educational Gerontology | The K-Shape Learning Project for Senior Citizens | Educació ciutadana | Tercera edat | No especificat | EUA |
| Studies in Philosophy and Education | Gratitude, R"essentiment," and Citizenship Education | Educació cívica | | No especificat | EUA |
| Journal of Community Psychology | A Tribute to Seymour B. Sarason: Social Action and Public Policy | Educació ciutadana de Seymour (Renaixement) | Perspectiva històrica Seymour | No especificat | EUA |
| Russian Education and Society | The Upbringing of the Citizen and Patriot in Nineteenth-Century Russia | Educació ciutadana | Perspectiva històrica a la URSS | No especificat | EUA |
| Review of Research Education | When the Majority Rules: Ballot Initiatives, Race-Conscious Education Policy, and the Public Good | Educació ciutadana | Participació | No especificat | EUA |
| International Association for Development of the Information Society | Redefining Public Policy Education through an Exploratory Digital Curriculum: Singapore's Statecraft X | Educació ciutadana | Cas concret Singapur | Secundària | UE |
| Educational Facility Planner | Early Childhood Education: A Model for 21st Century Secondary Education | Educació ciutadana | | Primària | EUA |
| Educational Theory | The Right to Dissent and Its Implications for Schooling | Educació ciutadana | | Primària | EUA |

| | | | | | |
|--|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------------|---------|
| Australian Journal of Adult Learning | Popular Education in Times of Societal Transformation-- A Swedish Perspective | Educació popular | Cas concret: Suècia | Primària i Secundària | Oceania |
| Studies in Philosophy and Education | The European "We": From Citizenship Policy to the Role of Education | Educació ciutadana | Crítica del model europeu | No especificat | EUA |
| Educational Theory | The False Right to Autonomy in Education | Educació ciutadana | Crítica constructiva | Primària i Secundària | EUA |
| Education | Citizenship Education and the Promise of Democracy: A Study of UNESCO Associated Schools in Brazil and Canada | Educació ciutadana | Cas concret: Brasil i Canadà | No especificat | EUA |
| Education Philosophy and Theory | "Whipping into Line": The Dual Crisis of Education and Citizenship in Postcolonial Zimbabwe | Educació ciutadana | Cas concret: Zimbabwe | No especificat | EUA |
| Education Philosophy and Theory | Exopedagogy: On Pirates, Shorelines, and the Educational Commonwealth | Educació ciutadana | Perspectiva històrica Lewis | No especificat | EUA |
| Education Philosophy and Theory | Group Identity, Deliberative Democracy and Diversity in Education | Educació per a la ciutadania | | No especificat | EUA |
| Journal of Philosophy of Education | Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education | Educació ciutadana | Crítica constructiva | No especificat | EUA |
| Journal of Experiential Education | Differential Outcomes for American College Students Engaged in Community Service-Learning Involving Youth and Adults | Educació ciutadana | | Primària i secundària | EUA |
| Journal of Media Literacy Education | The Re-Politicization of Media Literacy Education | Educació ciutadana | | No especificat | EUA |
| Intercultural Education | Toward a "'Paideia" of the Soul": Education to Enrich America's Multicultural Democracy | Educació ciutadana | | No especificat | EUA |
| Academic Questions | Too Few Examples, Too Much Law | Educació ciutadana | Crítica constructiva | Batxillerat | EUA |
| Reading Research Quarterly | School Reform in the United States: Frames and Representations | Educació ciutadana | | Primària, secundària | EUA |
| International Journal of Education Resarch | The Normative Effects of Higher Education Policy in France | Educació ciutadana | | Secundària | EUA |
| Educational Philosophy and Theory | A Communitarian Theory of the Education Rights of Students with Disabilities | Educació ciutadana | Drets humans, discapacitats | Primària, secundària i Batxillerat | EUA |

Estudi introductorí sobre Educació per a la Ciutadania

| | | | | | |
|---|--|-------------------------------|----------------|-----------------------------------|-----|
| Peter Lang New York | Interculturalism, Education and Dialogue. Global Studies in Education | Educació ciutadana | Diversitat | No especificat | EUA |
| Studies in Philosophy and Education | Citizenship Education and Human Rights in Sites of Ethnic Conflict: Toward Critical Pedagogies of Compassion and Shared Fate | Educació ciutadana | Diversitat | No especificat | EUA |
| Journal of Adolescent Research | The Impact of Community Service Learning upon the Expected Political Voice of Participating College Students | Educació ciutadana | | Secundària | EUA |
| Education | The Influence of Parental Support on the Community Service Learning Experiences of American College Students | Educació cívica | | Secundària | EUA |
| Arts and Humanities in Higher Education | What Are You Going to Do with a Degree in that?: Arguing for the Humanities in an Era of Efficiency | Educació ciutadana | | Batxillerat | EUA |
| Ethics and Education | Education and a Progressive Orientation towards a Cosmopolitan Society | Educació ciutadana | Cosmopolitisme | No especificat | EUA |
| Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education | Turning the Instruction over: How to Invite Engagement through Community Connection and Civic Action | Educació ciutadania | | Primària, Secundària, Batxillerat | EUA |
| Philosophical Studies in Education | Response to "A Sketch of Politically Liberal Principles of Social Justice in Higher Education" by Barry L. Bull | Crítica polítiques educatives | | Secundària i Batxillerat | EUA |

| Revistes publicades 2011 | | Cercador: ERIC | | | |
|--|---|-------------------------------|----------------------|------------------------------------|--------------------|
| Nom de la revista | Article | Tema | Subtema | Nivell acadèmic | País de la revista |
| Globalisation, Societies and Education | Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory | Educació ciutadana | Crítica constructiva | No especificat | EUA |
| Current Issues in Education | Building Democratically Active Citizens through the Prefectship System in Botswana Schools | Educació ciutadana | | Secundària | EUA |
| British Journal of Guidance & Concelling | Lifelong Guidance, Citizen Rights and the State: Reclaiming the Social Contract | Crítica polítiques educatives | | No especificat | EUA |
| Oxford Review of Education | Rousseau's Philosophy of Transformative, "Denaturing" Education | Filosofia de l'Educació | | No especificat | EUA |
| Social Studies | Democratic Means for Democratic Ends: The Possibilities of Bakhtin's Dialogic Pedagogy for Social Studies | Educació ciutadana | Democràcia | Primària i secundària | EUA |
| Ethics and Education | Quiet Desperation, Secret Melancholy: Polemos and Passion in Citizenship Education | Educació ciutadana | | Adults | EUA |
| Journal of Peace Education | Flowers in the Cracks: War, Peace and Japan's Education System | Educació ciutadana | Cas concret Japó | Superior | EUA |
| Educational Philosophy | Identity, Citizenship and Moral Education | Educació ciutadana | Crítica constructiva | No especificat | EUA |
| Intercultural Education | Educating Citizens in Diverse Societies | Educació ciutadana | Diversitat | Primària i secundària | EUA |
| Educational Philosophy and Theroy | What Can Neuroscience Bring to Education? | Educació ciutadana | Neurociència | No especificat | EUA |
| Studies in Philosophy and Education | The Natural Rights Basis of Aristotelian Education | Educació ciutadana | Segons Aristòtil | No especificat | EUA |
| Teachers Collage Records | It's Already Happening: Learning from Civically Engaged Transnational Immigrant Youth | Educació ciutadana | | Primària, secundària i Batxillerat | EUA |

Estudi introductorí sobre Educació per a la Ciutadania

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------------------------------|---------------------------|------------------------------------|-----|
| Princeton University Press | Between Citizens and the State: The Politics of American Higher Education in the 20th Century | Educació ciutadana | Crítica | Secundària i Batxillerat | EUA |
| ProQuest | A Liberating Intent: The American Civics Curriculum in Illinois High Schools and the Development of a Critically Constructive Citizenry | Educació ciutadana | Crítica constructiva: EUA | No especificat | EUA |
| Teachers Collage Records | The Culture of Community and a Failure of Creativity | Educació Ciutadana | | No especificat | EUA |
| Studies in Philosophy and Education | Misplaced Priorities: Gutmann's Democratic Theory, Children's Autonomy, and Sex Education Policy | Educació ciutadana | Crítica | No especificat | EUA |
| ProQuest | Measuring Civic Knowledge: Using the Delphi Method to Construct a Civic Knowledge Inventory for Elementary Teachers | Educació cívica | | Primària | EUA |
| Journal of Curriculum Studies | Curriculum Debate and Policy Change | Crítica polítiques educatives | Cas concret: Suècia | Secundària | EUA |
| Applied Developmental Science | America as a Philosophy: Implications for the Development of American Identity among Today's Youth | Educació ciutadana | Cas concret: EUA | No especificat | EUA |
| Peter Lang New York | Character and Moral Education: A Reader | Educació cívica | | Primària, secundària i Batxillerat | EUA |

| Revistes publicades 2010 | | Cercador: ERIC | | | |
|-------------------------------------|--|-------------------------------|----------------------|---|--------------------|
| Nom de la revista | Article | Tema | Subtema | Nivell acadèmic | País de la revista |
| ProQuest | The Effects of American Fundamentalism on Educating towards a Virtuous Citizenry: The Case of C.I. Scofield and Philadelphia Biblical University | Crítica polítiques educatives | | Universitat | EUA |
| Educational Philosophy and Theory | Avoiding an Intolerant Society: Why Respect of Difference May Not Be the Best Approach | Educació ciutadana | | Secundària | EUA |
| Studies in Philosophy and Education | The Ignorant Citizen: Mouffe, Ranciere, and the Subject of Democratic Education | Educació ciutadana | Crítica constructiva | No especificat | EUA |
| Policy Futures in Education | In Search of Affective Citizenship: From the Pragmatist-Phenomenological Perspective | Educació ciutadana | Crítica constructiva | No especificat | EUA |
| Educational Philosophy and Theory | Civic Respect, Civic Education, and the Family | Educació cívica | | No especificat | EUA |
| Educational Theory | Teaching to Unlearn Community in Order to Make a Claim to Community | Educació ciutadana | Crítica constructiva | No especificat | EUA |
| Scholar Practitioner Quarterly | Preparing Educational Leaders to Serve a Democratic Society | Educació cívica | Educació per la pau | No especificat | EUA |
| American Educationl History Journal | "Living in a Changing Society": A Case Study of the Challenge of Democracy in Segregated Schooling at Alabama State College Laboratory School in the 1950s | Educació ciutadana | Segons Du Bois | Primària i Secundària | EUA |
| English Education | Cultural Citizenship and Cosmopolitan Practice: Global Youth Communicate Online | Educació ciutadana | | Secundària | EUA |
| Educational Philosophy and Theory | Creating Public Values: Schools as Moral Habitats | Educació cívica | | Primària i secundària | EUA |
| Australian Journal of Education | The Status of Education and Its Consequences for Educational Research: An Anthropological Exploration | Educació ciutadana | | Primària, secundària i Batxillerat | Oceania |
| Educational Philosophy and Theory | Translating the Ideal of Deliberative Democracy into Democratic Education: Pure Utopia? | Educació ciutadana | Democràcia | No especificat | EUA |
| Educational Philosophy and Theory | Critical Capability Pedagogies and University Education | Educació ciutadana | | Secundària, Batxillerat i universitària | EUA |

Estudi introductori sobre Educació per a la Ciutadania

| | | | | | |
|--|---|---------------------|---|------------------------------------|--------|
| Political Science and Politics | America's Financial Future, Civic Engagement | Educació ciutadana | Cas concret: EUA | Secundària i Batxillerat | EUA |
| Journal of Curriculum Studies | Actor-Network Theory of Cosmopolitan Education | Educació ciutadana | Cosmopolitisme | Primària | EUA |
| History Education | The Architecture of "Educare": Motion and Emotion in Postwar Educational Spaces | Educació ciutadana | Perspectiva històrica Anglaterra | No especificat | EUA |
| Education Canada | No Child Left Thinking: Democracy at Risk in Canada's Schools | Educació Ciutadana | | Primària, Secundària i Batxillerat | Canadà |
| Teachers Collage | How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education | Educació ciutadana | Crítica constructiva segons Hannah Arendt | Primària i Secundària | EUA |
| Interchange: A Quarterly Review of Education | The Missing Element to Achieving a Citizenship-as-Practice: Balancing Freedom and Responsibility in Schools Today | Educació ciutadana | | Primària i Secundària | EUA |
| ProQuest | Service Learning in Policy and Practice: A Study of Service Learning across Three Universities | Educació ciutadana | Obre i servei | No especificat | EUA |
| Independent Schools | The Revolution Is Not Over: Achieving the "Big Idea" in Education | Educació ciutadana | | Secundària Batxillerat | EUA |
| Educational Horizons | The Democratic-Republican Societies: An Educational Dream Deferred | Educació ciutadania | Perspectiva històrica | Adults | EUA |
| Education | Ideologies of Civic Participation in Central Asia: Liberal Arts in the Post-Soviet Democratic Ethos | Educació cívica | Cas concret: Àsia post-soviètica | Secundària i Batxillerat | EUA |
| Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education | The Inclusive Teacher Educator: Spaces for Civic Engagement | Educació cívica | | Secundària i Batxillerat | EUA |