

Política de l'Educació



Grau en Educació Social
2n curs

2024-2025

Material elaborat per: Roser Grau Vidal
Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació

Material corregit pel Servei de Llengües i Política
Lingüística en el marc dels Premis Fernando Sapiña 2024

Índex

TEMA 1. LA POLÍTICA DE L'EDUCACIÓ

- 1.1. El concepte de política
- 1.2. Política de l'educació
- 1.3. Dimensions de la política de l'educació
- 1.4. Sentit de la política i de l'educació en la realitat social actual

Pràctica 1

Bibliografia de referència

TEMA 2. POLÍTQUES EDUCATIVES I SISTEMA EDUCATIU

- 2.1. Ideologia i política educativa
- 2.2. La globalització
- 2.3. Globalització i educació

Pràctica 2

Bibliografia de referència

TEMA 3. ESTAT I EDUCACIÓ

- 3.1. L'Estat: concepte, origen i evolució
- 3.2. L'estat de benestar
- 3.3. El neoliberalisme i l'educació

Pràctica 3

Bibliografia de referència

TEMA 4. ELS DRETS I LES LLIBERTATS EN EDUCACIÓ

- 4.1. Els drets i les llibertats en educació
- 4.2. El dret a l'educació
- 4.3. Llibertat de creació de centres docents
- 4.4. Llibertat de càtedra
- 4.5. Llibertat d'elecció de centre

Pràctica 4

Bibliografia de referència

TEMA 5. DEMOCRÀCIA, CIUTADANIA I EDUCACIÓ

5.1. El compromís de l'educació amb la democràcia

5.2. Pedagogies emancipadores

5.3. Ciutadania

5.4. Educació cívica

Pràctica 5

Bibliografia de referència

GUIA DOCENT DE L'ASSIGNATURA

TEMA 1

LA POLÍTICA DE L'EDUCACIÓ

En aquest primer apartat es reflexiona al voltant dels conceptes de política i política de l'educació, amb l'objectiu d'establir les bases necessàries per a poder, posteriorment, analitzar altres aspectes i àmbits d'aquesta disciplina. Així mateix, a més d'aquesta primera aproximació conceptual, es dedica un espai a les dimensions de la política de l'educació, així com al sentit d'aquesta en la realitat social actual.

1.1. El concepte de política

“La política és l'ètica de la vida col·lectiva”
(Carbonell, 2018, p. 45)

Sens dubte, remuntar-se a l'antiga Grècia resulta fonamental per a poder reflexionar al voltant d'aquest concepte, amb la finalitat de ser conscients que es tracta d'un vocable amb una trajectòria indiscutible, ja que ha passat per Plató, Aristòtil, Hobbes, Locke, Montesquieu i Maquiavel, entre altres, els quals han aportat sentit al procés de construcció d'un concepte cada vegada amb més càrrega de significat. En aquest sentit, per a Plató, per exemple, la política és la guia per a l'acció, i la virtut política, el coneixement. Aquest pensador connecta directament el pensament i el coneixement amb l'acció. En canvi, per a Aristòtil és la ciència que descriu i analitza els fenòmens polítics; i allunya l'acció de la política, ja que la concep com una pràctica teòrica sobre els fets. A continuació es farà un recorregut per aquest concepte que avui dia continua sent motiu de discussió i reflexió.

Resulta interessant reflexionar al voltant de la diferència entre el que és o ha sigut la política i el que desitjaríem que fora (Fullat, 1994), perquè llavors cal analitzar el que ha suposat la política al llarg de la història, i a més, ser conscients de com el món podria evolucionar si practicàrem una “bona política”. Cal considerar, en aquest sentit, que es fa referència al concepte de “bona política” com el conjunt d'accions que promouen la construcció d'una societat justa. En primer lloc, Tenzer (1992) considera que “fer política és revelar una voluntat subjacent del poble” (p. 333). Així doncs, les demandes de la societat són transmeses a través de les accions polítiques per a promoure el canvi. En aquest sentit, Fernández-Soria (1999) fa una aportació plenament relacionada amb les paraules i reflexions de Tenzer, perquè afirma que “no és possible -no és, almenys desitjable- una política com a instrument d'acceptació de la societat, del món, de l'*statu quo*; és necessària la pràctica, una acció (política) susceptible de transformar el món i de canviar una societat que considerem que pot ser millorada” (p. 13). En aquesta línia, la política es converteix en necessària per a l'assoliment de projectes transformadors que busquen la democratització de la societat, i aquesta democràcia deixa de tenir sentit sense la política.

Des d'una perspectiva crítica, Freire (1990) defineix la política com:

El procés mitjançant el qual els éssers humans participen críticament en un acte transformador [...] Un dels punts importants de la conscienciació és provocar un reconeixement del món, no com a món 'donat', sinó com a món que està dinàmicament en 'procés de creació'" (p. 120).

Freire fa referència clarament a la necessitat que la població forme part activa dels processos polítics, perquè són qui tenen la responsabilitat de promoure la transformació d'un món que no és estàtic, sinó que està contínuament en "moviment". El "procés de creació" al qual fa referència aquest autor és clau en la constitució dels fonaments a partir dels quals s'ha de construir un poble, una ciutat, una realitat que es considere plenament democràtica i que per tant compte amb els mecanismes necessaris per a evolucionar i conformar-se a partir de valors com la justícia i la solidaritat.

Si continuem aprofundint al voltant del concepte de política, s'han de diferenciar, almenys, dos accepcions d'aquesta: d'una banda, la política com una disciplina lligada a l'acció, a l'activitat i a la realitat. Però també política com a coneixement d'aquesta realitat (Puelles, 2004). Més endavant connectarem aquests dos significats de política amb la política de l'educació. En aquest sentit, és important esmentar els dos conceptes que només s'han conservat en la llengua anglesa per a matisar el sentit de la política. El terme *policy* (*politeia*, en grec) significa 'programa d'acció'; *politics* (*politikos*, en grec) s'utilitza per a referir-se al conflicte d'interessos que resulta de l'enfrontament d'interessos, ideologies i valors d'aquests programes d'acció (López-Martín, 2000; Puelles, 2004). Per tant, potser, es podria afirmar que en l'actualitat el sentit de la paraula política segueix més el significat de *politics*, obviant una part que dotaria aquest concepte de major significat. Rubio-Llorente fa una aportació reveladora.

S'ha produït una neutralització de la paraula *política*, que s'utilitza com a sinònim del vocable anglès *policy*, com a conjunt de mesures orientades cap a la consecució d'un objectiu, sense cap referència a les idees de poder i de lluita. La càrrega semàntica de la paraula no queda amb això del tot anul·lada, certament, però sí disminuïda i com escorada, en subratllar-se el que en la política hi ha de programa i ocultar-se el que té d'aplicació del poder; que és allò més decisiu (Rubio-Llorente, 1974, p. 418).

Per tant, la política "significa, conjuntament, programa i conflicte, bon ordre i pugna d'interessos oposats" (Fernández-Carvajal, 1981, p. 337), i és que al final es tracta de pensar, formar-se per a saber i per a poder proposar; debatre, defensar el que es considera legítim, confrontar idees; i, finalment, construir un món més just. Sens dubte, es pot afirmar que la política ha d'entendre's des d'una perspectiva global, perquè "haurà de ser una eina de superació de la realitat, un instrument de transformació social" (López-Martín, 2000, p. 24).

Resulta realment interessant citar les paraules de Bergam (2017), perquè presenta una perspectiva revolucionària del concepte de política, ja que diferencia entre Política (en majúscules), la que se centra no tant en les normes com en la revolució. “No es tracta de l'art del que és possible, sinó de fer l'impossible... Política (en majúscules) és diametralment oposada a la política amb p minúscula. Perquè la política actua per a reafirmar l'*statu quo*, la Política s'allibera” (Bergam, 2017, p. 46).

1.2. Política de l'educació

Després d'aquesta aproximació conceptual a la política, resulta oportú vincular aquest concepte en aquest apartat amb l'educació ja que no es pot parlar d'educació sense esmentar la política, ni de política obviant l'educació. Per això es parteix de la concepció que en el concepte de política es troba implícit el fenomen educatiu, com a part de la transformació o del canvi al qual s'al·ludia en l'apartat anterior, perquè partim de la realitat que tant la política com l'educació són conceptes en evolució constant.

Puelles (2004) fa una aportació molt interessant quan tracta de diferenciar la política de l'educació de la política educativa, perquè considera que la primera fa referència a la ciència que estudia l'educació com a fenomen polític (el coneixement); i la segona la vincula amb l'activitat, amb les polítiques educatives concretes que es duen a terme en un marc espacial determinat. Per tant, afirma que la Política de l'Educació “se centra fonamentalment en l'anàlisi dels sistemes educatius” (p. 29), en els quals inclou tant l'educació formal com la no formal i la informal. D'altra banda, Fernández-Soria (1999) considera que:

La política educativa ha de descriure i explicar els ‘fets’ polítics -allò que és-, però, per a comprendre'ls, a més de recórrer als molts factors que condicionen tota política i a valoracions de tipus axiològic i ideològic, és necessari comptar amb les aspiracions i anhels socials; primer per a orientar l'acció política i, després, per a il·luminar els seus resultats d'acord amb aquestes expectatives” (p. 19).

Situàriem, aleshores, aquesta definició en la primera de les accepcions de Puelles. Es considera oportú destacar la càrrega ideològica que implica (en la qual aprofundirem en apartats posteriors), perquè “comptar amb les aspiracions i anhels socials” no sols implica ser capaç de reconèixer-los, sinó també tenir les característiques per a poder apostar-hi en pro de la transformació de la societat. En aquesta mateixa línia, es podria afirmar que la política de l'educació té el propòsit de fer possibles nous models de convivència social per al futur. Colom i Domínguez (1997) consideren, molt encertadament, que això implica:

- Que la política educativa ha d'atendre les necessitats socials (el futur) en una doble direcció: la possible i la desitjable.

- Que la política educativa està a cavall entre el discurs macrosociològic i dels grans paradigmes ideològics i la realitat microcomunitària, pròpia de l'escola, que incideix en la vida professional i fins i tot privada de l'alumnat, famílies i professorat.

Aquestes dues implicacions es configuren com una síntesi adequada del que és la política de l'educació i de la finalitat d'aquesta, a més de vertebrar les principals idees que poden evidenciar la necessitat de l'estudi d'aquesta matèria en l'educació superior. Partint d'aquesta premissa, resulta clau conèixer que en la política de l'educació “es produeix coneixement (investigació), es genera circulació de coneixement (formació acadèmica) i es desenvolupa un ús o aplicació d'aquest coneixement (la professió, presa de decisions polítiques), considerant que no necessàriament aquests tres espais són consecutius” (Tello, 2013, p. 40).

Per tant, la investigació es conforma com la via per a aportar nous avenços en matèria educativa i la formació acadèmica permet que aquests avenços puguin convertir-se en accions aplicables per a continuar caminant cap a l'anelhada transformació social. En aquest sentit, Puelles (2012, p. 30) avança el que seran alguns dels propers apartats, perquè exposa els camps de la política de l'educació:

- Els valors, subsumibles en el marc més ampli de les ideologies educatives.
- Els actors, incloent-hi una especial consideració del macrosubjecte per excel·lència que és l'Estat.
- Els sistemes educatius, recollint sota aquest rètol no sols la seua descripció sinó també el funcionament de l'entramat que articula les institucions educatives.
- L'estudi dels problemes i tendències als quals s'enfronten les polítiques educatives (Puelles, 2012, 30).

Finalment, es considera oportú conèixer les dimensions de la política de l'educació i vincular-la amb la realitat actual, perquè és la manera de dotar-la de sentit i de coherència en un món canviant com el que habitem.

1.3. Dimensions de la política de l'educació

La política educativa ha estat considerada, preferentment, com a “política escolar” (García-Garrido, 1990). Però la “política escolar”, que s'emmarca principalment en l'educació formal, queda implícita dins de la “política educativa”, que atén els àmbits de l'educació no formal i informal, i per tant, es converteix així en un element summament essencial i important que no pot deixar-se únicament en mans de l'escola (Colom, 1988). Des d'aquesta perspectiva, la política educativa passarà a formar part de la “política de l'educació”, perquè

correspon a l'Estat guiar les pautes i directrius de la política que ajudarà els agents educatius a guiar l'acció educativa.

Actualment, el protagonisme de l'acció educativa, a més de modificar-se, s'ha ampliat significativament (Fernández-Soria, 1999). Així, una de les funcions de la Política de l'Educació és la d'esmenar els “buits” de l'escola, a través d'agents que són, alhora, diversos i complementaris. Tradicionalment, aquests agents han sigut personals, individuals o físico-jurídics (institucions privades, municipis i Estat). No obstant això, també són agents de la política de l'educació els organismes supranacionals (UNESCO; OCDE, UE), les famílies i la comunitat, que també actuen, participen, influeixen i decideixen sobre l'àmbit de l'educació formal, no formal i informal. La diversitat d'agents estableixen un diàleg constant, i fins i tot poden arribar a discrepar a causa dels seus interessos diferents o les visions particulars del món des de les quals interactuen, perquè no es pot obviar que cadascun intentarà aconseguir els objectius que més li interessin.

La Política de l'Educació es troba en constant evolució i transició. El dilema de la Filosofia Política, el que “ha de ser” i el que “és” (Montesquieu), queda patent no sols en la política educativa sinó també en els factors que la condicionen. Encara que la seua duració hauria de ser llarga, la realitat presenta una política educativa “situacional”, influïda, fonamentalment, pel context de la globalització i també, en bona part, pels factors polítics, ideològics i partidistes del moment en el qual es desenvolupa. Tal com expressa Fernández-Soria (1999), es poden observar diversitat de factors:

- Els factors demogràfics (taxes de natalitat, fluxos migratoris, etc.) que condicionen les decisions en matèria política sobre l'educació formal.
- Els factors econòmics condicionen i orienten les polítiques.
- Els factors socials (igualtat d'oportunitats, accés a l'educació, valors) afecten les decisions en matèria educativa i condicionen l'estructura, contingut i desenvolupament d'un sistema educatiu.
- Els factors científicoculturals també afectaran determinats components educatius que són susceptibles de la política, per exemple, el currículum o l'ideari i la cultura escolar.
- Els factors educatius, com la realitat escolar, les seues necessitats, el vincle i relació que tenen amb la societat, i les pressions dels individus i col·lectius que participen en l'escola.

Per tant, “aquests i altres factors influeixen, sens dubte, de manera decisiva, en el disseny de les polítiques educatives” (Fernández-Soria, 1999, p. 25). Per tant, han de considerar-se en el procés de dissenyar plans estratègics, perquè això pot ajudar a oferir respostes equilibrades i equitatives, ja que es tracta de construir una política de l'educació transformadora capaç d'atendre les necessitats socials i educatives d'una societat plural i diversa.

Respecte als postulats que regeixen la política de l'educació, els principis filosòfics i socials que orienten l'acció educativa, és imprescindible conèixer aquells que es desenvolupen en una societat i que per tant, formen part de l'acció política i les polítiques educatives. En aquest sentit, es destaca l'anàlisi del dret a l'educació i la llibertat d'ensenyament, així com els seus continguts, principis i diferents accepcions, aspectes que es treballaran en apartats posteriors.

Finalment, caldria analitzar els continguts de la política, ja que si per política educativa s'entén que és allò relacionat directament o indirectament amb l'educació formal, per a la Política de l'Educació s'hauria de fer una anàlisi més àmplia, i d'aquesta manera abordar els aspectes educatius que també incideixen sobre l'educació no formal i la informal. Per tant, serien contingut d'estudi els aspectes politicoeducatius vinculats als valors, ideologies, l'Estat, els sistemes educatius, així com l'estudi dels problemes i les tendències als quals s'enfronten les polítiques educatives. Així doncs, la política de l'educació té un marcat caràcter generalista, a fi d'explicar i orientar des dels seus suports disciplinaris l'essència política del fenomen educatiu i les accions que se'n desprenen (Fernández-Soria, 1999).

1.4. Sentit de la política i de l'educació en la realitat social actual

Actualment, la societat es regeix per determinades normes polítiques que fomenten la millora de la convivència i faciliten el funcionament social. No obstant això, malgrat la influència d'aquestes normes en la realitat actual, cada dia més la ciutadania s'allunya i se sent desconnectada de la política, perquè se sol vincular amb el que es podria denominar la política institucional. Però la política, tal com s'ha pogut observar, és molt més que l'àmbit institucional, forma part de la vida, de les accions diàries i dels debats que, per exemple, es poden produir en un cafè, confrontant idees i fomentant la reflexió i la presa de decisions.

En aquesta línia, Sevilla (2012) presenta una proposta amb l'objectiu de connectar les persones joves amb la política a través d'una perspectiva quotidiana d'aquesta, evidenciant que la política sempre ha format part de la història, també de l'actual i que la vida, en definitiva, és política. "S'equivoquen els qui vaticinen que la societat està despolititzada: no sols parlem i discutim de política com mai, sinó que estem en condicions de criticar-la" (p. 23). Des d'aquesta perspectiva, es podria afirmar que aquesta desafecció política seria cap a la part de la política més institucional, perquè sorgeix la necessitat de recuperar aquest concepte i posar-lo en valor, partint de la idea que la política és de la ciutadania, del poble, i per tant, s'ha d'assumir aquesta responsabilitat.

La política es vincula -necessàriament- a un 'projecte comú'; no sols aquesta ha d'estar feta per l'Estat, els governants, qui controla el poder o les personalitats públiques amb capacitat d'influència, sinó que és -ha de ser- la societat íntegrament qui assumisca la responsabilitat d'organitzar-

se (societat política), de participar i 'fer política' (López-Martín, 2000, p. 23).

Actualment, en el marc d'aquesta política institucional, la violència i els discursos d'odi cap a determinats col·lectius ja són una realitat. A continuació s'adjunten tan sols una ínfima part dels titulars més recents que versen entorn d'aquesta temàtica.

- Paula Iglesias, nova presidenta de la Federació estatal LGTBI+: “Hi ha una utilització dels menors com a moneda de canvi per justificar l'odi”. (*El País*, 21/10/2024).
- La Liga denunciarà i demanarà la detenció immediata dels “instigadors de la campanya d'odi” en el derbi. (*El País*, 28/09/2024).
- La Junta Electoral obliga Vox a retirar uns cartells amb missatges racistes. (*Público*, 19/04/2024)
- Un Orgull multitudinari ompli els carrers de Madrid per a cridar “no” als discursos d'odi. (*Público*, 01/07/2023)

Enfront d'aquests discursos d'odi, es requereixen, també, polítiques educatives que aposten per una educació que treballa des d'una perspectiva de drets humans, fomentant la tolerància i la inclusió davant la diversitat social i cultural. Per tant, amb el propòsit que els canvis siguin perdurables en el temps, resulta necessària la implicació dels alts representants polítics condemnant aquests delictes, però també de la ciutadania, perquè és l'única manera de transformar un món cada dia més plural.

La funció d'educar és, per la seua pròpia naturalesa, essencialment problemàtica, és a dir, conflictiva, i per això necessàriament política (la política no és més que el mitjà civilitzat que hem inventat els éssers humans per a dirimir pacíficament els conflictes) (Puelles, 2006, p. 23). L'educació té una potencialitat indiscutible per a promoure la participació ciutadana i institucional en aquests processos polítics, clau per a fomentar els avenços que s'han esmentat anteriorment. L'educació en valors, per tant, pot ser una de les iniciatives que de manera transversal pot constituir el mitjà per a conformar una humanitat més conscienciada, conscientitzada (Freire, 1969).

PRÀCTICA 1

La política de l'Educació



Activitat 1



Producció de textos lliures

Elaboració d'un text lliure a partir de las següents paraules:

Pensar
Decidir
Feminisme
Objectiu
Política
Educació
Ciutadania
Participació
Govern
Viure
Ideologia
Interessos
Creences
Públic
Escola
Igualtat
Desigualtats
Consens
Llibertat
Drets
Compromís
Estat

Activitat 2



Dones polítiques

Dona política:

Frase:

1. Busqueu informació sobre la dona:

2. Reflexioneu sobre la frase:

3. Reflexioneu de forma oral sobre aquestes preguntes:

- a. Per què moltes d'aquestes dones no apareixen als llibres de text?
- b. Quin impacte consideres que va tenir en la societat aquesta dona?
- c. Com van influir les seues idees polítiques en el món actual?
- d. Què us aporta conèixer a aquestes dones per a ser educadors i educadores socials?

Conclusions sobre la reflexió:

Prepareu una dramatització sobre el missatge que considereu que vol transmetre la frase.

--

Reflexió sobre la posada en comú de les dramatitzacions en classe

--

Activitat 3



Política de l'Educació, per a què?

Lectura: “Reflexiones a vuelapluma sobre educación social y política”

Vincular el contingut de l'article amb les aportacions de Colom i Domínguez (1997) treballades a classe.

- Que la política educativa ha d'atendre les necessitats socials (el futur) en una doble direcció: la possible i la desitjable.
- Que la política educativa està a cavall entre el discurs macrosociològic i dels grans delineaments ideològics i la realitat microcomunitària.

Reflexió sobre la posada en comú a classe

Activitat 4



Debat: La política és qüestió de generacions?

- a) Per què a una part àmplia de la joventut d'avui en dia els sembla tant poc interessant la política?
- b) Es pot ser apolític/a? Per què?
- c) Per què penseu que el jovent d'avui se sent tant lluny de la política?
- d) Com a educadors i educadores socials, com podríem fer que s'hi apropiaren o que la política s'apropara a ells/es?
- e) Considereu que els avenços tecnològics i científics han anat molt per davant de les innovacions socials i polítiques? Per què?
- f) Com pot intervenir l'educació en aquest desinterès de la població en l'àmbit polític? Ha d'assumir responsabilitats?
- g) Què opineu de la frase que diu Carmen Maura en la pel·lícula d'Almódovar *Mujeres al borde de un ataque de nervios*: **“La gente joven no sabéis luchar por las cosas”**?
- h) L'autor del llibre diu sobre això: “¿No será que las cosas por las que les merece luchar son otras y los métodos de lucha también?” Hi esteu d'acord? Per què?
- i) Tal com escriu l'autor, considereu que la política és un element imprescindible per a millorar el món?
- j) Què penseu de la conversa entre Juan i l'autor del llibre? Què li passa a Juan? Per què té aquesta visió del món? I la vostra?

Reflexió sobre el debat:

Activitat 5



¿Què heu après?

Què heu après en aquest tema?

Us han semblat adequades les activitats que s'han desenvolupat? Per què?

Bibliografia de referència

Bibliografia bàsica:

Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación.

López-Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Valencia: Tirant Humanidades.

Martínez, J.L. (2008). *Revolucionarias*. Madrid: Colección Contextos.

Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.

Sevilla, J. (2012). *Para qué sirve hoy la política*. Barcelona: RBA.

- Capítol 1: ¿La política es cuestión de generaciones?

Blog: www.educablog.es

- Article: "Reflexiones a vuelapluma sobre educación social y política". Autor: Lucce.

Bibliografia complementaria:

Bergam, R. (2017). *Utopía para realistas*. Barcelona: Salamandra.

Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona: Octaedro.

Colom, A. J. (1988). Pedagogía social y política. Las asociaciones de vecinos como modelo de educación informal. *Revista de pedagogía Social*, 3, 49-60.

Colom, A.J. i Domínguez, E. (1997). Introducción a la política de la educación. Barcelona: Ariel.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós.

Fullat, O. (1994). *Política de la educación*. Barcelona: CEAC.

García-Garrido, J. L. (1990). Las políticas educativas en transición. En Fundación Santillana, *Prospectiva, reformas y planificación de la educación: Documentos de un debate* (pp. 155-160). Madrid: Autor.

Rubio-Llorente, F. (1974). La política educativa, en VV.AA. *La España de los años 70*. Madrid: Moneda y Crédito.

Tenzer, N. (1992). *La sociedad despolitizada. Ensayos sobre los fundamentos de la política*. Barcelona: Paidós.

TEMA 2
POLÍTIQUES EDUCATIVES
I SISTEMA EDUCATIU

En aquest apartat es treballaran dos àmbits de la política de l'educació. D'una banda s'aborda el concepte d'ideologia, fent referència a la seua accepció i a la seua vinculació indiscutible amb la política de l'educació. Posteriorment es treballa la globalització, des del seu recorregut històric fins a les influències més destacades en el sistema educatiu actual.

2.1. Ideologia i política educativa

“L'educació és un fenomen ideològic”
(Santos, 2002, p. 31)

Per a poder comprendre adequadament què és la ideologia i com influeix en la política de l'educació, és important conèixer els seus orígens i com ha anat evolucionant fins a l'actualitat.

El segle XVIII marca l'existència de dues etapes diferenciades, ja que abans de l'arribada de la Revolució Francesa l'educació només estava present en determinats estaments socials (normalment de naturalesa confessional), i per tant no era un assumpte públic. A partir de 1763, amb la publicació de l'*Assaig sobre l'Educació Nacional* de Louis-René de La Chalotais, ja que la Revolució Francesa ja s'estava gestant i els avenços en matèria educativa ja arribaven, l'educació pública va començar a obrir-se camí en tot Europa i es va començar a treballar la idea de que l'educació té en si mateixa un interès públic, i per tant, l'Estat l'ha d'atendre-la. És llavors quan es crea, per primera vegada en la història, el sistema d'educació públic, amb Condorcet com un dels principals defensors, el qual considera que és a través de l'educació que es poden atendre les desigualtats socials. L'educació, en aquest sentit, es constitueix com un factor polític, perquè no sols ha de dedicar-se a transmetre coneixements, també es necessita una ciutadania instruïda en drets i deures, amb la finalitat de formar la població perquè siguin fidels actius a l'estat liberal. L'educació, per tant, adquireix un tarannà ideològic, perquè es converteix en l'instrument principal del liberalisme polític, enfront de l'oposició conservadora (escola confessional antiliberal).

En aquest sentit, el segle XIX es constitueix com una etapa que es caracteritza per la lluita ideològica pel domini de l'escola, perquè aquesta esdevé un instrument a través del qual “dominar” o “alliberar” la població. “La instrucció allibera i corregeix les desigualtats naturals, la ignorància esclavitzava, divideix la societat en classes i consolida la desigualtat” (Madrid i González, 1988, p.78). En el segle XIX esclata la Revolució Industrial i per a avançar cap al desenvolupament econòmic i industrial es requereix la formació tècnica i instrumental de la ciutadania, ja que es necessiten treballadors i operaris més eficients.

En aquest sentit, es podria afirmar que al llarg del segle XIX i XX està present l'ambivalència ideològica educativa, en la qual els pensaments podrien integrar-se en dues dualitats: la primera, que l'entenga com a factor que possibilita el canvi i la transformació social, i una altra que entenga l'educació com un poderós mitjà de control social, enfrontant, per tant, una visió de caràcter modern amb una altra de conservadora. Tot això contribueix a constituir el camp educatiu com un terreny de forta lluita ideològica, perquè hi convergeixen interessos privats i públics en tensió constant.

Així doncs, si s'analitza l'origen del significat actual d'ideologia, és clau recordar les idees i les aportacions de Marx, el qual considera que la consciència és un producte social i les representacions sobre les persones i el món estan íntimament relacionades amb l'activitat material. Per tant, per a Marx la ideologia és aquell conjunt de representacions que té l'ésser humà, les seues pròpies formes de consciència social (Hernández, 2010). En paraules de Puelles (1987): “la ideologia en Marx comporta dos significacions: com a ‘falsa consciència’ i com a ‘emascament’ de la realitat” (p. 43).

Basant-se en Marx, Mannheim (1987) considera que hi ha dos tipus d'ideologies, les pròpies de les classes interessades a conservar el seu *statu quo*, i les utopies, pròpies de les classes treballadores, amb l'objectiu de superar l'estat de l'organització social. La ideologia és un descobriment sorgit del conflicte polític perquè “els grups dominants poden estar lligats en el seu pensament als interessos d'una situació que, senzillament, són incapaços de percebre uns certs fets que vindrien a destruir el seu sentit de dominació” (p. 35).

A partir d'aquestes concepcions del concepte d'“ideologia” sorgeixen accepcions més recents que intenten aclarir aquesta significació que continua sent motiu de discussió en l'actualitat, perquè les dificultats de conceptualització creixen quan es fa referència al camp de la política. El debat ideològic es dificulta quan no hi ha consens sobre els valors bàsics de la societat (Puelles, 2004). En aquest sentit, s'han seleccionat algunes de les definicions que més inciten a la reflexió. García-Carrasco (1985) la considera com “un conjunt de continguts de pensament d'una persona o grup [...] necessari per a la justificació de la direcció de la praxi humana” (p. 67). Una perspectiva que es podria considerar molt més pragmàtica, allunyada de les reflexions que s'han analitzat anteriorment. Fullat (1994, p. 163), aporta una visió ordenada de les característiques de la ideologia en el marc de la política de l'educació, considerant que aquestes són les següents:

- És simple opinió, no discurs científic.
- Serveix per a pseudolegitimar el poder i la dominació.
- Genera expectatives en qui hi creu.
- És pràctica, en el sentit que té conseqüències en la vida social.
- Valora la realitat (el marxisme, la classe social; el liberalisme, l'egoisme).

- Dinamitza l'acció.

Sartori (1992), d'altra banda, construeix una definició més senzilla però carregada de significat, perquè defineix la ideologia com un “sistema de creences comunes als membres d'una col·lectivitat” (p. 101). En aquest cas, seria interessant analitzar amb més profunditat com s'organitza la societat actual per col·lectius, els quals es definirien per creences comunes que defendrien. Finalment, López-Martín (2000, p. 45) afirma, després d'analitzar diverses accepcions sobre aquest concepte, que és un “sistema de creences o estructura de valors des del qual s'observa i s'entén el món”, la qual cosa podria concloure encertadament aquesta primera part, en la qual s'ha reflexionat per a comprendre què és la ideologia i per tant, perquè és pertinent vincular-la amb l'educació, perquè és un concepte integrat cada vegada més per elements ideològics. “En el discurs educatiu o pedagògic, siga quin siga, subjau sempre un discurs de caràcter ideològic” (Hernández-García, 2010, p. 135).

2.2. La globalització

“Totes les mesures empreses en nom del rescat de l'economia es converteixen, com toques per una vareta màgica, en mesures que serveixen per a enriquir els rics i empobrir els pobres”.
(Bauman, 2007, p. 45)

El concepte de globalització apareix a la meitat de la dècada dels setanta del segle XX, coincidint amb la crisi política de l'estat de benestar i amb la crisi econòmica del petroli. “Naix sota els auspicis d'un puixant neoliberalisme” (Puelles, 2004, p. 394). A nivell conceptual, sens dubte són moltes les definicions que s'han atorgat a aquest fenomen, però Beck (1998), acadèmic referent en aquest àmbit, fa diverses aportacions per clarificar-lo, diferenciant entre globalisme i globalitat o globalització.

Taula 1. Diferències entre globalisme i globalitat.

Globalisme	Globalitat/globalització
Predomini absolut del mercat sobre la política.	No existeixen espais tancats, tot està interconnectat. “No hi ha cap país ni grup que pugui viure al marge dels altres.”
La ideologia del liberalisme i del domini del mercat mundial redueix les moltes dimensions del fenomen de la globalització a una única dimensió, l'econòmica.	Implica pluralitat i diferència, no-integració. La societat mundial es pot entendre com una pluralitat sense unitat.
Redueix l'Estat i els seus contorns (entre altres, l'educació) a una mera empresa.	Capacitat de maniobra en els estats nacionals sobirans.

Font: Adaptat de Beck (1998)

Aquest autor conclou que “la globalitat és ‘irreversible’ i requereix diàleg entre les parts que formen la societat mundial” (p. 28). Si es prenen aquestes diferències i per tant, aquestes accepcions com a vàlides, es podria entendre que en l'actualitat, ambdues es confonen i fins i tot es conceben de manera conjunta. Encara així, resulta evident que la globalització comporta una transformació econòmica, que es considera una nova fase del capitalisme, i per tant s'haurien de tenir presents una sèrie d'implicacions (Puelles, 2004):

- Lliure moviment de capitals.
- La minoració del conflicte entre el capital i el treball. Disminució del poder sindical.
- Sorgiment de l'automatització, pujada de la desocupació.
- Formació d'una societat en xarxa.
- Augment del sector serveis i disminució del primari i del secundari.
- Increment de l'abisme econòmic, financer i tecnològic entre els països desenvolupats.

Aquesta transformació econòmica té una sèrie de conseqüències a nivell social destacables i influeixen notablement en l'àmbit educatiu. Una és l'augment de la segregació i el racisme, que creixen cada dia més en aquesta societat globalitzada, i al mateix temps, es fragmenten els referents culturals i identitaris (Tourane, 1997). “Si bé la pràctica de la globalitat confirma la presència del desenvolupament; no obstant això, no s'aconsegueix ocultar que el desenvolupament porta també desigualtats, pobresa, desequilibris ecològics, marginació” (Fernández-Soria, 1999, p. 44). Per tant, cal reflexionar sobre el tipus de desenvolupament pel qual s'ha d'apostar, perquè resulta evident que no és aquell que té com a conseqüència continuar perpetuant els discursos d'odi als quals s'ha al·ludit anteriorment.

La globalització tendeix a forçar a les polítiques educatives cap a un marc neoliberal, en el qual es promouen polítiques de mercat per a l'alternativa escolar: la gestió racional de les organitzacions escolars, l'avaluació del rendiment, i la liberalització, amb l'objectiu d'encoratjar nous proveïdors per als serveis de l'educació (Burbules i Torres, 2001). Per tant, davant d'aquesta realitat, l'educació ha d'adquirir un protagonisme clau en la lluita contra les desigualtats i l'explotació econòmica, fruit d'una societat cada dia més mercantilitzada, en què “el paper de l'educació sembla clar, programar els individus perquè rendisquen en els diversos nivells de productivitat” (Ratinoff, 1995, p. 187). L'educació i la política es constitueixen com les úniques vies per a promoure la reflexió ciutadana i la formació i poder respondre a un fenomen que provoca desigualtat social, egoisme i cobdícia.

A aquesta mena de discursos, una de les contribucions més importants des de la teoria política és la que presenta Habermas (1996), que aposta per la

democràcia deliberativa (inclusiva i participativa) i la defèn com a alternativa al fenomen de la globalització, enfrontant-se a nous reptes que plantegen les actuals societats supranacionals i multiculturals. Tourane (1997) també evidencia la necessitat d'un ordre social nou, i proposa l'acció social com l'única via per a avançar cap a un ordre social basat en el reconeixement de l'altre de manera que permeti viure junts iguals i diferents. Aquesta última idea que presenta l'autor es considera d'especial rellevància, perquè al final es tracta de construir una societat on es pugui conviure pacíficament, considerant la diferència com un potencial de riquesa extraordinari.

Per a això, les exigències educatives en una societat globalitzada han de donar resposta a les necessitats, principalment socials, d'una ciutadania “en perill”. En aquest sentit, l'educació social es constitueix com la via idònia, perquè té la responsabilitat de dur a terme iniciatives de denúncia social. És així com es pot iniciar el procés de creació de processos educatius que col·laboren en la construcció de la consciència ciutadana que allunye a la població del màrqueting i dels mecanismes de mercat, de l'entreteniment i el consum (Ruiz, 2017).

2.3. Globalització i educació

Resulta complex abordar l'impacte del fenomen de la globalització en l'àmbit educatiu, perquè en la dicotomia entre els “globalistes” i els “escèptics” (Hirst i Thompson, 1996) la major part del debat se centra en el grau en el qual presenciem la “transformació de les pautes dominants de l'organització socioeconòmica dels principis territorials i del poder” (Held i McGew, 2000, p. 7). No obstant això, aquests autors han apostat per trobar un punt intermedi entre les dues postures, els “transformacionalistes”, per als quals la globalització té una forma innegablement material, perquè descriu els fluxos de comerç, capital i recursos humans, així com la influència de les idees i ideologies, que ha produït patrons afermats i duradors, ha multiplicat les activitats i l'expansió de les relacions i ha obtingut, com a conseqüència, l'emergència de xarxes d'interacció mundial. Però, al mateix temps, es reconeix que aquests patrons no afecten tota la comunitat per igual. Aquestes tres maneres d'entendre la globalització no són exclusives entre si, sinó que descriuen diferents aspectes del mateix fenomen.

Indubtablement, la ideologia de la globalització també es vincula amb l'educació, i és per aquest motiu que es diferencien dos aspectes. D'una banda, les influències directes del fenomen, cosa que es podria denominar com els aspectes reals: la internacionalització, la mobilitat estudiantil, l'aprenentatge per competències, la gestió, la qualitat, el mesurament de competències i resultats d'aprenentatge, etc. (Grek, 2009). A més, destaquen els aspectes ideològics que emmascaren els valors i interessos sobre l'educació, i que estan, en un grau més alt, oposats als fonaments de l'educació pública (Puelles, 2009).

A mesura que l'humanisme, la justícia social i la tradició dels drets humans han anat debilitant-se, el paradigma econòmic del FMI, el Banc Mundial i l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmics (OCDE) han guanyat importància i sobretot, poder. La reconfiguració del paper de l'educació, guiada, impulsada, orientada i influïda pels organismes internacionals, sobre la base de la ideologia neoliberal i neoconservadora, ha redefinit el rol de l'educació per a satisfer la inversió dels estats en "capital humà" i el "desenvolupament dels recursos humans". En definitiva, l'educació s'ha posat al servei de l'economia global, i defèn d'aquesta manera les ideologies neoconservadores i neoliberals que provoquen descontent i conflicte social. En aquest sentit, l'educació es troba en un moment de lluita ideològica en la qual intenta recobrar el seu sentit i funció social, cosa que recorda les paraules de Marx i Engels: "tota història és la història de la lluita de classes".

Tant la globalització com les forces competitives del mercat han generat un creixement massiu de les indústries del coneixement i, al mateix temps, estan produint canvis profunds en la societat i en les institucions educatives. En la cultura mundial s'espera que les institucions educatives, especialment la d'educació superior, invertisquen el seu capital en el mercat del coneixement. No obstant això, es podria dir que la globalització pot tenir un impacte negatiu en el sector educatiu en general, ja que s'abraça l'esperit empresarial de l'eficiència i el gerencialisme amb finalitats de lucre i a favor de les necessitats d'una economia globalitzada (Zajda, 2009). Giddens, en aquest sentit, ha descrit com la intensificació de les relacions socials de tot el món han anat incorporant-se, a poc a poc, a la promoció i desenvolupament dels sistemes educatius nacionals (Giddens, 2000).

Per tant, el sistema educatiu s'enfronta, avui en dia, als "nous" reptes derivats de l'economicisme hegemònic, al mateix temps que a les "velles" exigències socials d'igualtat i llibertat que van veure el seu origen en la Modernitat. Tot i això, si abordem la globalització com a ideologia, el globalisme, som davant d'una ideologia que redueix el paper de l'Estat a les funcions mínimes d'ordre i seguretat, la qual cosa implica una dràstica reducció de les despeses públiques, on preval allò privat sobre allò públic (Puelles, 2009).

En aquest context, les institucions educatives són més necessàries i imprescindibles que mai, ja que aborden la crisi respecte a la reorganització dels continguts de l'ensenyament, el rol del professorat, la gestió i autonomia dels centres, la pluralitat multicultural, les necessitats socials, l'atenció a la diversitat i la participació escolar, entre altres.

Tots aquests elements configuren el que són els cinc discursos principals que poden conduir l'educació a una mercantilització del sistema educatiu:

- En primer lloc, el discurs de la privatització i la descentralització, elements més representatius de les polítiques educatives neoliberals, el qual s'abordarà en apartats posteriors.
- El discurs de la qualitat i l'excel·lència competitives, que emmascara, segons alguns autors, l'apropiació per part de la iniciativa privada de les funcions de l'Estat en matèria educativa.
- El discurs de la naturalització del relativisme moral. És notable el xoc de valors i contravalors que es produeixen en la societat i en el marc educatiu. L'òptica individualista i competitiva es contraposa a la social i col·laborativa. Són dos models d'entendre l'educació molt distints i amb funcions diferenciades.
- El discurs de la pedagogia de les conseqüències. Els problemes de l'educació pública estan associats a factors externs, i es focalitza el fracàs escolar en qui el pateix.
- Finalment, el discurs de la legitimació de les desigualtats socials. La igualtat d'oportunitats oferida a través de l'oferta educativa de la iniciativa privada és un discurs generalitzat que comporta un mite d'igualtat.

PRÀCTICA 2

Polítiques educatives i sistema educatiu



Activitat 1



Què és la ideologia?

Lectura de l'article "Ideologia, educació y polítiques educatives" (Hernández, 2010).

Cada grup us heu de dividir en tres (dos membres seran parella), i cada un/a treballarà un dels autors que s'especifiquen a continuació. Per tant, es faran “grups d'experts/es”, seguint el funcionament del “Puzle d'Aronson” (aprenentatge cooperatiu). Es faran grups de 3 per autor/a. Després de treballar l'autor, tornareu al vostre grup original per a completar la taula i compartir reflexions amb els vostres companys i companyes.

Autor	Ideologia?
Destutt Tracy	
Karl Marx	
Karl Mannheim	

Reflexions finals sobre l'activitat

[illegible]

Activitat 2



El Pin Parental a debat

En primer lloc, heu de llegir l'article "Donde digo PIN, digo VETO", de Carlos Sanguino. A més, a classe projectarem un fragment del programa *Buenismo Bien* de la cadena Ser en què s'aborda aquesta temàtica i en què, a més, participa l'autor del text, amb la finalitat de completar la informació abans d'iniciar el debat sobre l'article.

Farem grups de 10-12 persones i es dividiran en dos subgrups, a cadascun se li assignarà un rol: un subgrup estarà "a favor" del pin parental i l'altre "en contra". Cada subgrup tindrà un espai de temps perquè prepareu arguments per a defensar el vostre posicionament en el debat.

- L'educació i la ideologia són inseparables? Per què?
- Considereu que en la societat actual és necessari el Pin Parental? Per què?
- El Pin Parental és un nou mecanisme de participació de les famílies en l'educació? Per què?
- Com podeu implicar-vos les famílies en l'educació dels vostres fills i filles?
- Quins valors hi ha darrere del Pin Parental?
- Què es pretén amb la implantació del Pin Parental?
- Quin tipus de famílies i entitats dona suport a la mesura?
- Què implica a nivell educatiu aquesta mesura?
- Com pot afectar la implantació del Pin Parental en la convivència escolar?

Reflexió final sobre el debat

--

Activitat 3



Gran debat educatiu

Cada membre del grup s'unirà al grup del partit polític o d'organització del debat, d'acord amb el paper que li haja tocat.

Cada grup prepararà el debat i triarà una persona, que serà la portaveu del partit. Per tant, se seguiran els següents temes.

- a. Accés a l'educació
- b. Finançament de l'educació (concerts educatius i educació privada)
- c. Lleis en educació
- d. Equitat educativa
- e. Religió i educació
- f. Etapes educatives (infantil, primària, secundària, FP, universitat, ed. persones adultes)
- g. Ensenyament de llengües (valencià, anglès, etc.)
- h. Avaluació
- i. Formació del professorat
- j. Inserció laboral

Després de la realització del debat, es compartiran amb el grup de treball sensacions i aspectes rellevants del desenvolupament del debat.

Reflexió sobre el debat

--

Activitat 4



L'Onada

Després de la visualització en classe de la pel·lícula *La Ola*, heu d'unir-vos amb dos grups més per a realitzar el cine-fòrum oral, seguint aquestes preguntes:

1. Què penseu que vol transmetre la pel·lícula? Ho aconsegueix?
2. A qui vol fer reflexionar? Per què?
3. Quin rol desenvolupa la ideologia al llarg de la pel·lícula?
4. Com és la relació entre l'alumnat abans de l'activitat desenvolupada pel professor? Per què penseu que va canviant?
5. Quin paper desenvolupa la ideologia al llarg de la pel·lícula?
6. Què penseu que ocorre perquè tot acabe així? Com pot arribar a influir tant en l'alumnat?
7. Com s'evidencia en el dia a dia la ideologia de les persones i dels grups?
8. Com influeix la ideologia en l'educació?
9. Quins penseu que han de ser els valors que voleu transmetre en el vostre dia a dia com a educadors i educadores socials?
10. Què haguera passat si en l'institut de la pel·lícula hi haguera un educador o una educadora? Quina hauria estat la seua funció? Hauria canviat res?
11. Quina responsabilitat considereu que teniu com a futures educadores en la conformació d'una ciutadania activa? I en l'àmbit de la política?

Després, amb el vostre grup de treball heu d'escriure una reflexió sobre el debat.

--

Activitat 5



Globalització

Anàlisi i reflexió amb el vostre grup de treball de la següent cita:

“Totes les mesures empreses en nom del rescat de l'economia es converteixen, com tocadetes per una vareta màgica, en mesures que serveixen per a enriquir els rics i empobrir els pobres”.
(Bauman, 2007, p. 45)

Després heu de contestar a la següent pregunta:

Quins han estat els efectes de la globalització en l'educació? I en l'educació social?

A mesura que responeu a aquesta pregunta, anoteu les vostres aportacions en la llista final de la classe.

Reflexió final sobre l'activitat

Activitat 6



Què heu après?

Què heu après en aquest tema?

Us han semblat adequades les activitats didàctiques que s'han portat a terme?

Bibliografía de referència

Bibliografía básica:

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación.
- López-Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. València: Tirant Humanidades.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Hernández-García, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 133-150.
- Sanguino, C. (2020). Donde dije pin, digo veto. Recuperat de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/donde-dije-pin-digo-veto/>

Bibliografía complementaria:

- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N.C. i Torres, C.A. (2001). Globalización y Educación. *Revista de Educación*, núm. extraordinari, 13-29.
- Fullat, O. (1994). *Política de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization is Reshaping our Lives*. Nova York, NY: Routledge.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Habermas, J. (1996). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Held, D. i McGrew, A. (2000). *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate* (2ª ed.). Cambridge, Regne Unit: Polity Press.
- Hirst, P. i Thompson, G. (1996). Introduction. En P. Hirst i G. Thompson (Ed.), *Globalization in question*. Oxford, Regne Unit: Polity Press.
- Manheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Ciutat de Mèxic: FCE.
- Ratinoff, L. (1995). Inseguridad mundial y Educación: la cultura de la mundialización. *Perspectivas*, 94, 161-191.
- Ruiz, C. (2017). La educación social ante el revés de la globalización. *RES Revista de Educación Social*, 25, 67-78.
- Santos, M.A. (2002). Hacia el futuro: riesgos o esperanza, en VVAA. *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Tourane, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Zajda, J. (2009). Values Education and Multiculturalism in the Global Culture. En J. Zajda (Ed.), *Global Values Education, Teaching Democracy and Peace*, (p. 12-21). Londres: Springer.

TEMA 3

ESTAT I **E**DUACIÓ

A continuació es fa un breu recorregut històric sobre el concepte, l'origen i l'evolució de l'Estat, perquè han sigut moltes les influències internacionals fins a la conformació de l'Estat actual. Així mateix s'aborda l'origen i el sentit de l'estat de benestar, explicant-ne les característiques més rellevants, així com les influències en matèria educativa i social. Posteriorment, i com a derivada de la crisi de l'estat de benestar, es reflexiona sobre l'entrada puixant de la ideologia del neoliberalisme, centrant l'atenció en una de les conseqüències més destacades en l'educació: la privatització.

3.1 L'Estat: concepte, origen i evolució.

Actualment, l'Estat és considerat com el conjunt de tres poders: govern, parlament i tribunals, un conjunt de poders públics amb diversos nivells de decisió, un espai en què es creen i influeixen poders socials, econòmics i culturals (Puelles, 2004). L'estat actual es caracteritza perquè a més d'imposar determinades pautes de convivència social i democràtica, també proposa solucions que pretenen respondre al benestar de la ciutadania. Per tant, l'Estat s'identifica amb les institucions però també amb espais que han de regir-se per autoritat, poder i control. En aquest sentit, Puelles (2004, p. 206), presenta una pluralitat d'elements íntimament treballats i relacionats entre si:

- Un conjunt de poders de caràcter horitzontal: poder executiu, que és la base del govern; poder legislatiu o parlament, i poder judicial, amb seu en els diferents jutges i magistrats.
- Un conjunt de poders territorials de caràcter vertical, entre els quals destaquen el municipi i les comunitats intermèdies entre el municipi i l'Estat (els estats federats i les comunitats autònomes).
- Un conjunt d'institucions públiques i de funcionaris que les serveixen.
- Un espai de poder (polític) que tendeix a regular o subjectar a normes els altres poders (econòmics, socials i culturals).
- Un àmbit de poder que arbitra davant altres poders, nacionals, intermedis i locals, siguen econòmics, socials, polítics o culturals.

Per a poder comprendre la conformació de l'estat actual, resulta interessant fer, en aquest apartat, un breu recorregut històric, amb la finalitat de comprendre'n l'origen i l'evolució, encara que Cortina (1997, p. 57), ens avança que:

A l'origen, l'Estat és convocat per a garantir la pau, per a protegir els individus dels seus iguals, per a ser el depositari de la 'voluntat general' rousseauiana a canvi de la llibertat civil, però també per a garantir la voluntat externa necessària, com va advertir Kant, perquè la llibertat interna siga factible.

En el segle XVI Thomas Hobbes, un dels primers filòsofs moderns a incidir sobre la idea i necessitat de l'Estat, estableix la idea que l'Estat sorgeix per a protegir els individus quan es troben en un estat de naturalesa en el qual no hi ha Estat,

garantint la seguretat de la ciutadania a canvi d'exercir el poder sense limitació. L'Estat ha de comptar amb unes normes que s'encarreguen de fer efectiva la pau que no es pot aconseguir en l'estat natural instaurant un ordre, que s'aconsegueix a través de l'anomenat contracte social, del qual emergeix l'Estat que Hobbes estableix a través de la seua obra *Leviatan* (Hobbes, 1980). En aquest sentit, cal destacar que Hobbes dona una resposta a la resolució dels problemes del seu temps, arran de la guerra civil anglesa del segle XVII, considerant que la solució és la creació d'una autoritat sobirana basada en la força. Així i tot, recentment s'ha assenyalat que aquesta teoria, a part de la força del Leviatan, té un factor clau, l'educació. Perquè l'anhelada obediència de la qual parla Hobbes s'aconsegueix a través de l'educació, la qual es converteix en el centre de la idea de l'Estat (Parry, 1998).

Quaranta anys després de la publicació de *Leviatan*, John Locke establia les bases ideològiques de l'estat liberal, proposant un tipus de contracte social diferent, on l'objectiu fonamental de l'Estat era garantir una sèrie de drets comuns i naturals, decidint constituir-se com a societat política. La “teoria dels drets naturals de l'home” de Locke (1955), juntament amb la “teoria de divisió de poders” de Montesquieu, seran la base fonamental d'una nova ideologia, el liberalisme polític (Puelles, 2004). L'Estat liberal “naix per a eliminar els abusos de l'Absolutisme de l'Antic Règim al qual enderroca i venç, està per a servir la societat, considerada ací com l'àmbit d'allò privat” (Fernández-Soria, 1999, p. 55).

Posteriorment, en el segle XVIII Rousseau també farà una interpretació del contracte social, i defensarà que “l'home” en estat “natural” és fonamentalment bo i si bé l'Estat l'ajuda a progressar, també el corromp i el fa menys feliç llevat que es donen una sèrie de circumstàncies que li permeten viure en una societat en la qual hi haja una voluntat general sobirana. La seua interpretació sobre l'Estat inspirarà, entre altres, el sorgiment de la Revolució Francesa en 1789.

Destaquen, principalment, dos fets importants que es produeixen en aquesta revolució. En primer lloc, l'atenció a les persones pobres es va secularitzar i es va constituir com a beneficència pública; d'altra banda l'educació també es va separar dels poders de l'Església i es va transformar en un servei públic de titularitat estatal, resultat de la ideologia impulsada pels il·lustrats. Com a conseqüències de la creació de l'educació pública, Puelles (2004) destaca les següents, amb la intenció d'esclarir què va suposar la revolució en matèria educativa:

1. Sorgiment d'un conjunt d'institucions educatives noves. Aparició dels sistemes educatius nacionals, articulats en tres nivells d'ensenyament.
2. Estructura bipolar que separava el poble comú de les noves classes sorgides de la Revolució.

Si centrem l'atenció en aquesta segona conseqüència, és important destacar que les classes populars estaven encaminades a cursar únicament l'ensenyament primari de caràcter terminal (gratuït), sense poder accedir posteriorment a una altra mena d'educació formal. No obstant això, a la burgesia ascendent se la dirigia cap a l'educació secundària i superior. Es tracta, doncs, “d'un sistema dividit, segmentat, dual, que educa la població selectivament segons l'origen social de cadascú, i que donada la relació entre l'educació rebuda i l'estructura ocupacional, actua com a instrument d'estratificació social” (p. 226). Així i tot, és fonamental reconèixer l'avenç que va suposar l'accés de la població a l'educació primària en la història de l'educació -deixant enrere els estaments de l'Antic Règim i la ignorància absoluta en la qual vivia la població-, i aspirant a la universalització de l'educació, començant, això sí, per l'educació primària.

3.2. L'estat de benestar

El proletariat, amb gran força social, posa de manifest les mancances i la falta de compromís de l'estat liberal, evidenciant la necessitat que es revisen les relacions entre l'Estat i la Societat (conflictes socials, pressió de sindicats obrers, lluites dels partits de classe, etc.).

Va començar a cobrar força la tesi que l'Estat no és només un instrument, que l'Estat afegeix alguna cosa a la Societat, que l'Estat és necessari per a introduir en la Societat la quota de justícia que el fa acceptable per a tothom. És justament aquesta evolució la que marca la transició de l'estat liberal a l'estat de benestar; i la que explica la relació d'aquesta nova forma estatal amb els drets socials (Puelles, 2004, p. 236).

L'estat de benestar, sens dubte, representa un avenç important en la introducció dels drets socials, fins al moment obviats. López-Martin (2000), després d'analitzar diverses accepcions, presenta una sèrie de característiques que el podrien definir:

- Considerable creixement econòmic-industrial.
- Intervenció de l'Estat en la marxa econòmica (control i regulació).
- Intervenció del poder públic en la vida social a fi de garantir uns mínims de prestacions i drets.
- Despeses públiques en serveis socials com a instrument igualitari, corrector i d'integració social.

Marshall (1999) fa referència a tres “ciutadanes”, que ajuden a comprendre millor l'evolució dels estats al llarg de la història, remarcant les aportacions més interessants.

En primer lloc, la “ciutadania civil” (s. XVIII) fa referència als drets necessaris per a la llibertat individual: llibertat d'expressió, de pensament, de consciència i de culte, llibertat per a establir contractes, a més del dret a la propietat. La

“ciudadanía política” (s. XIX), destinada principalmente al dret a participar en l'exercici del poder polític, tant com a membre actiu com a elector. Respecte a l'última, la “ciudadanía social” (s. XX) fa referència al fet que tota la població té dret a uns mínims de benestar que han d'estar garantits, obviant les classes socials, perquè simplement ha de ser així perquè són ciutadans i ciutadanes d'un estat democràtic, pel fet de pertànyer a una comunitat basada en la solidaritat. Per tant, aquesta última és la que caracteritza pròpiament l'aportació més destacada de l'estat de benestar.

Sens dubte, l'avenç en matèria de drets socials resulta evident si es compara amb l'estat liberal, perquè no es parla d'un Estat que proporciona una sèrie de serveis a la ciutadania, sinó que a més aposta per mesures i la dotació de recursos per a combatre la pobresa i la marginació, garantint que el mercat i les forces econòmiques no actuen en detriment de la societat, de la comunitat. En aquest sentit, a nivell educatiu, cal destacar que arran de l'aparició de l'estat de benestar, en el segle XX es va consolidar, finalment, l'educació com un dret fonamental, com un dret social que exigia la intervenció plena de l'Estat. Per tant, a partir de llavors, l'educació es converteix en un dret social prioritari per a l'Estat, la qual cosa suposa: educació bàsica universal, obertura de l'ensenyament secundari i l'accés a l'educació superior i universitària, trencant clarament amb les desigualtats educatives que caracteritzaven l'estat liberal.

No obstant això, els anys “bons” de l'estat del benestar, una de les formes d'organització política i econòmica que millor salvaguarda els drets socials (López-Martín, 2000), van començar a fer fallida a partir de la crisi econòmica que es va iniciar en els anys setanta. Aquesta crisi va deixar, entre altres, altes xifres de desocupació, la qual cosa va suposar un enorme cost social per a l'Estat. A més, l'aparició en escena de les noves tecnologies de la informació i la comunicació van afavorir l'expulsió de la mà d'obra poc qualificada (més augment de la desocupació). Les noves tendències demogràfiques també van ser un obstacle, perquè va augmentar l'esperança de vida però va disminuir la població activa, ja que va baixar considerablement l'índex de natalitat. Tots aquests factors van promoure acceleradament la coneguda “crisi fiscal de l'estat de benestar” (Puelles, 2017). Això va produir el desequilibri entre els baixos ingressos derivats d'una menor recaptació tributària i l'increment de les demandes socials. La part conservadora de la política (la dreta), va pressionar el govern argumentant que no hi havia prou recursos econòmics per a mantenir l'estat del benestar, i va obtenir com a resposta de l'esquerra la necessitat que les classes més afavorides potenciaren la redistribució de la riquesa per a poder atendre a totes les necessitats de la població, iniciativa que mai es va dur a terme. A més de tot això, la caiguda del comunisme a Europa a la fi de la dècada dels vuitanta i principis dels noranta va ser un factor més que va posar fi a l'estat del benestar, i va sorgir un nou model ideològic, polític i econòmic: el neoliberalisme.

3.3. El neoliberalisme i l'educació

Sens dubte, la victòria política de Margaret Thatcher a Anglaterra l'any 1979 i de Ronald Reagan als Estats Units l'any 1981 suposen el triomf de la lògica de lliure mercat. Encara que algunes de les tesis neoliberals van ser exposades amb anterioritat, no és fins a la dècada dels vuitanta que el neoliberalisme es configura com un fenomen polític hegemònic. En aquest sentit, Cascante (1995, p. 46), considera que el neoliberalisme:

Se sent secundat per altres ideologies d'aquest temps, com la ideologia del final de la història, que ha demostrat com els ideals del socialisme comunista, les economies dirigides i intervingudes, han fracassat i han deixat en ple vigor l'altra opció enfrontada: la societat de mercat i la democràcia formal.

D'acord amb el discurs de Puelles (2004), els majors canvis produïts respecte al model anterior es poden analitzar a partir de tres àmbits: el polític, l'econòmic i l'educatiu. En l'àmbit polític, la destrucció del mur de Berlín i la caiguda de la Unió Soviètica van simbolitzar la derrota del comunisme com a model polític i econòmic alternatiu i van donar pas a la consecució del neoliberalisme com a única alternativa possible. La caiguda del comunisme va suposar la fi del model que presentava l'Estat com l'instrument perfecte per a assegurar la producció, distribució i el repartiment de béns i serveis. Sartori (1993, p. 24) fa una aportació interessant quan afirma que “la derrota econòmica del comunisme és encara més greu que la derrota política”, perquè al cap i a la fi el neoliberalisme porta intrínsecament un canvi radical en el model econòmic que obri les portes al triomf quasi absolut de l'economia de mercat. La classificació que fa Fernández-Soria (1999) d'Estat “mínim” i d'Estat “màxim” pot aclarir millor què predomina en cadascun d'ells, perquè l'Estat “mínim” representa la retallada dràstica del paper de l'Estat, en oposició al pensament socialista, que aspira a un “Estat màxim”.

Taula 2. Estat “màxim” i Estat “mínim”

Estat “màxim”	Estat “mínim”
Keynesianisme	Neoliberalisme i neoconservadorisme
Estat	Mercat
Planificació	Lliure iniciativa, lliure empresa
Govern fort	Govern reduït (limitat)
Redistribució de recursos	Desregulació
Intervenció estatal	Privatització
Política	Economia
Ampliació de la política	Reducció de la política
Espai públic	Espai privat
Seguretat social	Seguretat ciutadana
Serveis socials	Reassignació de recursos
Igualtat	Selecció
Polítiques compensatòries	Polítiques fonamentades en el mèrit
Comprensivitat	Diversitat
Comunitat	Individu
Integració educativa	Lliure elecció en educació
Procés educatiu	Resultat educatiu
Educació, factor de mobilitat social	Educació com inversió econòmica
Educació, factor de transformació social	Educació, factor de reproducció social
Escola pública	Escola privada

Font: Fernández-Soria (1999)

Respecte a l'àmbit econòmic, van guanyar les polítiques dirigides a reduir la inflació, a reduir els impostos per a afavorir l'estalvi i la inversió, a erradicar el salari mínim i la regulació laboral, amb l'objectiu de flexibilitzar el mercat (acomiadament lliure) i de la total llibertat de moviment de capital. Cal destacar que el triomf d'aquesta ideologia es deu en gran mesura al suport d'organismes internacionals com el Banc Mundial (BM), el Fons Monetari Internacional (FMI) i l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) i de grans grups i mitjans de comunicació vinculats al sector financer. Així i tot, després de 20 anys del funcionament d'aquestes polítiques, Navarro (1998, p. 33) va afirmar que “aquestes polítiques no han sigut tan exitoses com es proclamen. Ben al contrari, aquestes polítiques han tingut resultats menys exitosos que les polítiques keynesianes que van substituir”. Així doncs, caldria analitzar uns quants anys més després què ha ocorregut amb els resultats d'aquesta mena de polítiques econòmiques.

L'àmbit de l'educació, com resulta evident, també es veu profundament afectat per l'entrada en escena del neoliberalisme. És llavors quan l'economia arriba també a l'àmbit educatiu i entra en vigor el llenguatge economicista de l'educació: oferta pedagògica, demanda d'educació, eficàcia de l'educació, competència entre els centres docents, atenció a l'alumnat i a les famílies com a clients, entre altres. “Oblidant l'especificitat pedagògica de l'escola, en la qual, per la seua pròpia naturalesa, intervenen factors més importants que els purament econòmics” (Puelles, 2004, p. 254). Per tant, es defineixen una sèrie de

característiques que podrien ajudar a aclarir les influències més destacades del neoliberalisme sobre l'educació, derivades de la constant crítica a l'educació pública per considerar-la ineficaç i ineficient, la qual cosa advoca per discursos del passat on es desintegra la constitució de l'educació com un dret social. Per això, es consideren que són tres els instruments per a la privatització parcial de l'educació: la qualitat, la llibertat d'elecció de centre i l'autonomia institucional dels centres d'ensenyament, temes que s'abordaran en el pròxim apartat.

En aquesta línia, es podria afirmar que el neoliberalisme aposta purament per allò privat enfront d' allò públic, perquè seria la manera en què deixaria de ser un assumpte de l'Estat, i atorgaria íntegrament el poder a les famílies per a triar lliurement on escolaritzar als seus fills i filles, d'acord amb els seus ideals, valors i preferències entre les quals ofereix el mercat de centres educatius. Però es tracta d'una utopia, no d'una realitat.

Les polítiques neoliberals [...] aposten per allò 'privat' com a oposat a l'universal en tant que possibiliten, tot l'indirectament que es vulga, l'exclusió i la desigualtat a través de les teories d'ajustament i de la contenció de les despeses, i en la mesura en què prediquen la idea de la competitivitat com a passaport per al desenvolupament i la modernitat mentre insisteixen que defenen la llibertat individual enfront del proteccionisme de l'Estat. (Fernández-Soria, 1999, p. 67).

Els ideals educatius del neoliberalisme pretenen aconseguir-se a través del discurs de la privatització. No obstant això, recordem aleshores els tres instruments neoliberals per a la privatització parcial. En primer lloc, respecte al discurs de la qualitat, s'associa al rendiment escolar dels centres docents i de l'alumnat, sense atendre qüestions d'ordre social com la situació desigual de l'alumnat o el dret de tothom a rebre una educació de qualitat. La qualitat, des d'una perspectiva neoliberal, és entesa com una "certificació", un reclam per al "consumidor", i s'arriba a vincular amb l'ocupabilitat dels titulats i de les titulades que cursen estudis en una determinada institució escolar. No obstant això, encara que els discursos neoliberals solen argumentar aquesta idea amb dades, la provisió de serveis de qualitat eficients i rendibles ha descrit nombroses polèmiques per no tenir base i ser potser inversemblants (Boyer i Drache, 1996). El discurs de l'eficiència i la qualitat no pot interpretar-se de manera neutral sense fer referències a criteris polítics i morals. Amb tot, el posicionament de la qualitat i l'eficiència estan sustentades per les principals teories de privatització: teoria de l'opció pública, teoria de l'agència, teoria de l'anàlisi del cost de la transacció, teoria de gestió pública i teoria dels drets de propietat (Rizvi i Lingard, 2013). Per això, es posa de manifest una visió economicista de l'educació els components educatius de la qual són susceptibles de mesurament quantitatiu. L'escola, per tant, apareix representada com una unitat de producció on el més important no

són els components pedagògics sinó la seua gestió i capacitat per al control de la qualitat del resultat i la satisfacció dels seus “consumidors”.

El discurs de la llibertat d'elecció de centre forma part de l'àmbit polític. Enfront de la insatisfacció amb el servei públic de l'educació de la qual es parlava en línies anteriors, s'apel·la a la idea d'un mercat de béns educatius on es puga triar amb llibertat. S'estableix com una variant del vell principi de “llibertat d'ensenyament”, acceptat avui en totes les constitucions i lleis d'educació, encara que, al mateix temps, és una variant de la privatització en l'educació (Puelles, 2012). En apartats posteriors s'ampliarà la informació sobre aquest discurs.

El discurs de l'autonomia institucional es vincula íntimament amb el de la qualitat i el de la llibertat d'elecció. En aquest cas s'aborda sobre la necessitat de gestionar millor els recursos, així com l'establiment de competències a les escoles. L'autonomia dels centres garantirà una millor eficàcia i qualitat del sistema educatiu, a més d'incentivar la competitivitat. No obstant això, el problema se circumscriu als mitjans i als límits. És, per tant, un discurs relacionat amb la descentralització, de manera que desplaça el paper de l'Estat i en minimitza la influència.

En definitiva, potser és el moment d'iniciar la reflexió al voltant de la necessitat de lluitar contra una ideologia que contínuament aposta per noves idees per posar fi a l'educació pública. Resulta necessari construir una educació alternativa que siga capaç de promoure maneres de pensar i promoure sistemes econòmics alternatius als del capitalisme (Martínez-Rodríguez, 2013). Perquè alguns autors han afirmat que el neoliberalisme actua com a defensor de la “mort de les ideologies” canalitzant aquest discurs a través dels fenòmens comunicatius (Lyotard, 1989; García, 2000).

PRÀCTICA 3

Estat i Educació



Activitat 1



L'Estat

Lectura individual d'un extracte del capítol XVII, "De las Causas, Generación y Definición de un ESTADO", de *Leviatan*, de Thomas Hobbes.

Després de la lectura, heu de comentar els aspectes que us susciten major interès.

--

Creació d'un Estat:

Tipus d'Estat	
En qui recau el poder?	
Organització política	
Qui garanteix el benestar de la ciutadania?	
Paper de l'educació	
Què ocorre a nivell econòmic?	

Després us unireu amb un altre grup i compartireu les propostes d'Estat dels dos grups.

Reflexió final de l'activitat

--

Activitat 2



Moviment feminista en el món àrab

Durant la segona meitat del segle XIX va sorgir en Egipte la *Nahda* o renaixement cultural àrab, que propugnava una identitat nacional laica i rebutjava tant el colonialisme europeu com la dominació otomana. No de manera casual, va ser dins d'aquell context històric i en aquell país on va culminar a principis de la dècada de 1920 la mobilització feminista que s'estava forjant des del segle XIX.

Amb el vostre grup de treball, heu de dur a terme un treball d'investigació que porte per títol "El moviment feminista en el món àrab", seleccionant els temes que més interès us susciten.

*Els temes que heu anotat es comentaran en la posada en comú amb el grup classe.

Després heu de respondre a aquesta pregunta: per què es vincula el feminisme a l'Estat?

Reflexió final sobre l'activitat

Activitat 3



Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda

Lectura individual del capítol “El nuevo orden educativo mundial” del llibre *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, subratllant aquells paràgrafs i idees que considereu més rellevants i que vulgueu comentar en la tertúlia pedagògica dialògica.

Després d'aquest treball previ a casa, es desenvoluparà la tertúlia en l'aula seguint les següents normes de participació (Pulido i Zepa, 2010):

1. Per a participar es demana torn i s'indica la pàgina i el paràgraf seleccionat per a després llegir-lo en veu alta i comentar la raó per la que s'ha escollit.
2. Tenen prioritat per a prendre la paraula les persones que no hagen participat prèviament.
3. No es permeten les faltes de respecte.
4. Totes les opinions són vàlides i no requereixen ser discutides, només es comparteixen, es a dir, es pot intentar arribar a acords, però no és imprescindible.
5. No hi ha opinions millors ni pitjors, el que importa són els arguments que es defenen.

Reflexió final sobre la activitat

--

Activitat 4

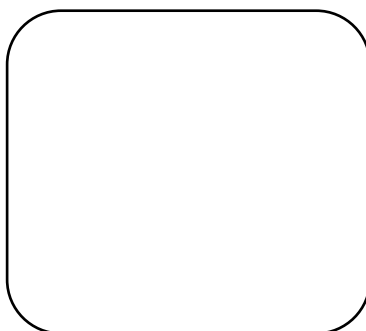


Creació d'obres d'art

Lectura individual de l'article: "La mercantilización de la educación y domesticación de la sociedad" (Rodríguez, 2014), anotant les idees que considereu més rellevants.

Amb el vostre grup de treball, heu de resoldre i comentar les idees que més interès us susciten, i seleccionar aquella que us agradaria transmetre a la societat en general.

La vostra obra d'art (adjuntar la foto).



Reflexió sobre les obres d'art de l'exposició:

Reflexió final de l'activitat:

Activitat 5



Què heu après?

Què heu après en aquest tema?

Us han semblat adequades les activitats didàctiques que s'han portat a terme?

Bibliografía de referència

Bibliografía bàsica:

- Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación.
- Fernández, C., García, O. i Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal. (Capítulo 2: “El nuevo orden educativo mundial”).
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional. (Extracto del capítulo XVII “De las Causas, Generación y Definición de un ESTADO”).
- López-Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, C. (2014). Mercantilización de la educación y domesticación de la Sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, p. 54-57.
- Saura, G. (2020). “Filantropocapitalismo, digitalización y COVID-19 en educación”. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/11/02/filantropocapitalismo-digitalizacion-y-covid-19-en-educacion/>

Bibliografía complementària:

- Cascante, C. (1995): *Proyecto docente de Didáctica general*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- García, J. R. (2000). El desafío neoliberal: entre el sofisma científico y la fascinación comunicativa. En J. R. García (Coord.). *En la encrucijada del neoliberalismo*. Madrid: EIPALA. 513-521.
- Locke, J. (1955). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Planeta.
- Marshall, T.H. (1999). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Parry, G. (1998). The sovereign as Educator: Thomas Hobbes’s National Curriculum. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 34(3), 127-150.
- Puelles, M. (2017). *Política educativa en perspectiva histórica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Pulido, C. i Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295–309.
- Rodríguez, C. (2014). Mercantilización de la educación y domesticación de la Sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, p. 54-57.
- Sartori, G. (1993). *La democracia después del comunismo*. Madrid: Alianza.

TEMA 4
ELS DRETS I
LES LLIBERTATS EN EDUCACIÓ

En aquest apartat es fa un breu recorregut històric per a comprendre l'origen de les llibertats civils, la llibertat política i els drets socials, així com l'arribada de la Declaració Universal dels Drets Humans, centrant especial atenció a l'article 26, el dret a l'educació. Posteriorment, es dedica un espai per al dret a l'educació, destacant les principals desigualtats a nivell internacional a través de les aportacions de l'informe de la UNESCO 2020. Finalment es treballen les tres llibertats en educació: la llibertat d'ensenyament com a llibertat de creació de centres docents, la llibertat d'ensenyament com a llibertat de càtedra i la llibertat d'ensenyament com a llibertat d'elecció de centre educatiu.

4.1. Els drets i les llibertats en educació

Viure en democràcia suposa el reconeixement d'una sèrie de drets de la ciutadania que l'Estat i les seues institucions han de garantir. Des de comptar amb un text constitucional que els reculla i definisca, fins a estipular els pressupostos adequats per a vetllar per ells. Per això, al llarg de la història han ocorregut una sèrie de fets que han anat consolidant drets i llibertats que es constitueixen com la base per a caminar cap a l'anhelada convivència democràtica.

En primer lloc, la Revolució Francesa es va caracteritzar, principalment, per dos trets fonamentals: es van proclamar unes llibertats que el poder públic havia de respectar i es van afirmar uns drets que l'Estat havia de garantir. A més, cal recordar que és llavors quan es posa en pràctica la divisió de poders de l'Estat en executiu, legislatiu i judicial. Per a fer efectiu el judicial, s'utilitza la Constitució, la qual regularà l'estat liberal, que defensarà unes llibertats i uns drets. Respecte a les llibertats civils, es fonamenten en els drets de llibertat o de defensa, “són drets que s'afirmen enfront de l'Estat i que defenen l'esfera de l'individu en la qual els poders públics no han de penetrar. [...] Són drets per a la protecció dels quals naix la societat política” (Puelles, 2004, p. 114). Aquests drets són el suport fonamental de les llibertats civils: llibertat d'expressió, llibertat de consciència, llibertat de culte, llibertat de reunió, llibertat d'elecció de la feina, llibertat del comerç basada en la propietat i en la lliure competència i, finalment, un conjunt de llibertats individuals que constitueixen l'*habeas corpus* (no poder ser arrestat, ni detingut, ni maltractat per la voluntat arbitrària del poder). A més de les llibertats civils, la Revolució Francesa porta la llibertat política, que agrupa una sèrie de drets polítics que permet a la ciutadania ser subjecte polític i poder participar activament en la societat. Aquests són el dret al sufragi i el dret de lliure associació.

A principis del segle XX apareixen els “drets socials”, que s'estenen després de la Segona Guerra Mundial a totes les constitucions democràtiques. “Es va pensar llavors que potser una educació més extensiva i diferent no haguera donat lloc al sorgiment dels totalitarismes que van encendre la metxa d'aquella

conflagració” (Fernández-Soria, 1999, p. 108). Aquests drets es fonamenten, principalment, en el principi d'igualtat, i en aquesta ocasió, es requereix de la intervenció de l'Estat per assegurar-ne el compliment. Es tracta del dret al treball, el dret al descans dominical, el dret al salari mínim, el dret de vaga, el dret a la seguretat social, el dret a la salut i el dret a l'educació, entre altres.

Posteriorment representants de totes les regions del món amb diferents antecedents jurídics i culturals van elaborar la Declaració Universal dels Drets Humans l'Assemblea General de les Nacions Unides a París la va proclamar el 10 de desembre de 1948. Va ser una iniciativa que tenia l'objectiu de consensuar un ideal comú per a tots els pobles i nacions després de la Segona Guerra Mundial que, de nou, havia tornat a enfrontar països i règims polítics i havia devastat Europa.

Els drets reconeguts en la Declaració són civils, polítics, econòmics, socials i culturals i les característiques més rellevants són:

- **Iguals i universals:** inherents a tots els éssers humans, sense distinció de nacionalitat, lloc de residència, sexe, origen nacional o ètnic, religió, llengua o qualsevol altra condició.
- **Inalienables:** no poden ser suprimits, amb l'excepció de determinades situacions i segons les garanties processals establides: per exemple, restricció del dret a la llibertat per a persones que han delinquit.
- **Indivisibles:** interrelacionats i interdependents, han de ser garantits en conjunt, perquè la privació d'algun afecta negativament al compliment de la resta.

Un dels temes més treballats en la Declaració i d'especial interès és el de l'educació, contemplat com un Dret Humà Bàsic. L'Article 26 de la Declaració estableix:

1. Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, almenys pel que fa a la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. La instrucció tècnica i professional haurà de ser generalitzada; l'accés als estudis superiors serà igual per a tothom, en funció dels mèrits respectius.
2. L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics o religiosos, i promourà el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.
3. Els pares [i mares] tindran dret preferent a triar el tipus d'educació que haurà de donar-se als seus fills.

Així mateix, fins a l'arribada del neoliberalisme a les últimes dècades del segle XX, les llibertats públiques (civils i polítiques) i els drets socials van tendir a convergir, perquè es requeria que l'Estat salvaguardara aquestes llibertats i aquests drets, perquè no podien tornar fets com la terrible arribada dels feixismes a Europa. En definitiva, es tractava de garantir el paper protagonista de la ciutadania en el sistema polític amb un triple objectiu (Puelles, 2004):

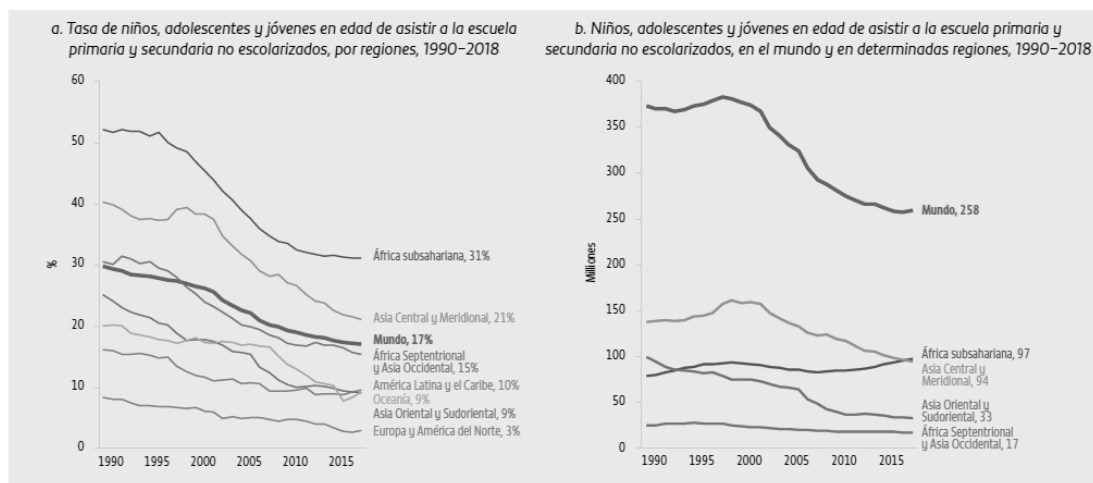
- Respectar l'esfera privada de la ciutadania, considerada sempre com un àmbit d'immunitat enfront de l'Estat.
- Erigir a la ciutadania en subjecte de la vida pública i no en objecte d'aquesta, mitjançant el reconeixement de la seua participació en la formació de la voluntat política de l'Estat i de totes les institucions públiques rellevants.
- Organitzar un sistema de prestacions de l'Estat que fera possible un mínim d'igualtat, sense la materialització de la qual no és possible la cohesió social ni, en última instància, la llibertat mateixa.

Per tant, a partir d'aquestes premisses, a continuació s'aprofundeix en una sèrie de llibertats en educació que es constitueixen en un complex problema, com la llibertat d'ensenyament.

4.2. El dret a l'educació

Tal com es recull en la Declaració Universal dels Drets Humans, “tota persona té dret a l'educació”. Sens dubte, “l'educació és una oportunitat que abasta el potencial de transformar les vides” (UNESCO, 2020). Tot i això, segons dades de l'últim informe de la UNESCO (2020), s'estima que 258 milions d'infants, adolescents i joves, és a dir, el 17% del total mundial, no assisteixen a l'escola. A més, el nombre d'infants no escolaritzats a l'Àfrica subsahariana ha superat el de l'Àsia central i meridional i continua augmentant. La proporció de l'Àfrica subsahariana en el total mundial va augmentar del 24% en 2000 al 38% en 2018 (Gràfic 1).

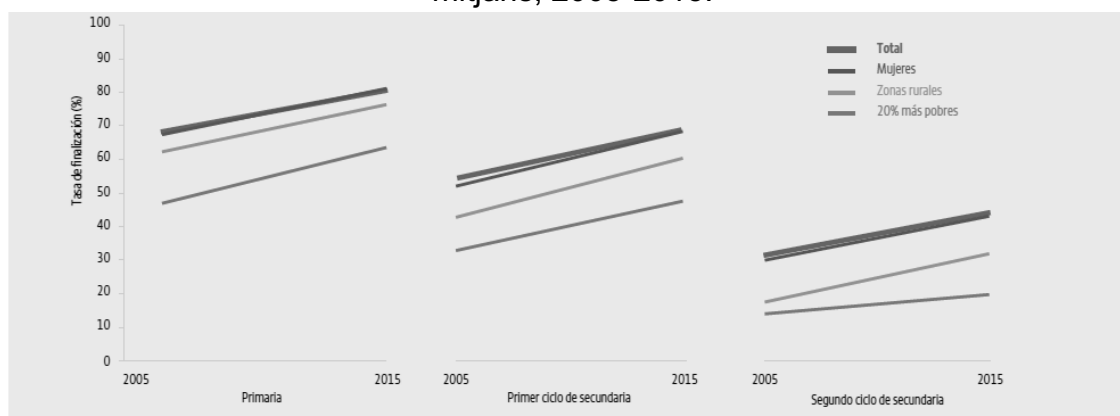
Gràfic 1. Evolució de les taxes de desescolarització de primària i secundària per regions



Font: Informe de seguiment de l'educació en el món (UNESCO, 2020)

A més, a aquestes dades s'hi pot afegir que les persones amb més probabilitats de quedar excloses es troben en situació de desavantatge a causa, principalment, de la pobresa, però també de la llengua, la ubicació, el gènere i l'origen ètnic (Gràfic 2). A nivell mundial, les desigualtats per arribar primer als més ressagats continuen latents. La finalització de l'escola primària i secundària ha millorat de mitjana i per a tots els grups principals, definits per sexe, ubicació i nivell d'ingressos, però cal esmentar que combatre totes aquestes desigualtats requerirà decennis. Tal com es pot observar, les dades parlen per si soles quan afegim la variant "sexe". Les dones continuen sent un grup exclòs, perquè les millores en els homes són molt més notables, encara que les desigualtats disminueixen.

Gràfic 2. Taxa de finalització per grup de població, països d'ingressos baixos i mitjans, 2005-2015.



Font: Informe de seguiment de l'educació en el món (UNESCO, 2020)

A més de la discriminació per sexe, destaca també la que té origen en l'ètnia. En aquest sentit el dret a l'educació pot veure's limitat per factors com els que exposa Rex (1979, p. 123):

1. L'educació entesa com a socialització de la cultura dominant, dels valors que l'escolar necessita per a sentir-se membre d'aquella societat, pot atemptar contra la cultura minoritària de les ètnies que, en aquest temps de grans migracions, corren el risc de veure's reduïdes o desateses i desprestigiades.
2. Si l'educació s'exerceix com a funció reproductora del poder, tendirà a formar l'elit directora de la societat, de la qual quedaran excloses les minories, perquè aquella elit, per a ser tal, haurà d'interioritzar els patrons dominants que identifiquen aquella societat, cosa que fan i poden fer millor els fills de la majoria social.
3. Malgrat aquestes consideracions, que mai s'expliciten d'aquesta manera, una política pot fixar-se com un dels objectius la integració social, cultural i política dels seus escolars, però si no hi posa una voluntat real, és a dir, si no va acompanyada de mesures de control sobre aquest valor innegociable, la discriminació racial o ètnica pot obrir-se camí, per exemple, amb polítiques que fomenten la lliure elecció de centre sense cap regulació.

En aquest sentit, l'autor fa unes aportacions que perfectament poden continuar sent d'actualitat, perquè al·ludeix a problemàtiques i a situacions que avui dia perpetuen estereotips i encoratgen els discursos d'odi de la dreta i la ultradreta, tal com s'ha esmentat en apartats anteriors. La segregació constitueix una de les conseqüències de determinats sectors de la població, que es veuen obligats a perdre la cultura autòctona i adoptar la d'origen, encara que només siga aparentment. Això, de vegades, pot portar aquest alumnat al fracàs escolar o a l'abandó primerenc, fet que atempta contra el mandat d'una educació sense discriminacions i contra la igualtat d'oportunitats (Fernández-Soria, 1999).

Així mateix, en aquest apartat no es pot obviar la pandèmia del virus COVID-19 que va assolar el món sencer, ja que ha influït notablement en la desescolarització de molts infants i joves del món. Segons dades que ha donat la UNESCO a través de diversos titulars, la meitat de la població en edat d'escolarització del món no pot assistir a l'escola, i les mesures per a garantir el dret a l'educació són totalment insuficients. "Les escoles, per molt imperfectes que siguen, exerceixen una funció igualadora en la societat i quan tanquen, les desigualtats s'agreugen" (UNESCO, 2020). La UNESCO intenta valorar els efectes que aquesta situació sanitària ha provocat a nivell mundial i ha elaborat un breu llistat de repercussions, algunes de les quals s'estenen més enllà del sector de l'educació, amb el propòsit d'ajudar els països a preveure i reduir els problemes.

- La interrupció de l'aprenentatge: els desavantatges són desproporcionats per als alumnes desfavorits, que solen tenir menys oportunitats educatives fora de l'escola.
- La nutrició: molts infants i joves depenen dels menjars gratuïts o amb descompte que se'ls proporcionen a les escoles per alimentar-se de manera saludable o simplement, per alimentar-se. Quan les escoles tanquen, la nutrició queda compromesa.
- Protecció: les escoles ofereixen seguretat a molts infants i joves i, quan tanquen, els joves són més vulnerables i corren més riscos.
- Els pares no estan preparats per a l'educació a distància i a casa: quan les escoles tanquen, sovint es demana als pares que faciliten l'aprenentatge dels infants a casa i poden tenir dificultats per a fer aquesta tasca. Això és especialment cert per als pares amb educació i recursos limitats.
- Accés desigual als portals d'aprenentatge digital: la falta d'accés a la tecnologia o a una bona connexió a Internet és un obstacle per a l'aprenentatge continu, especialment per als estudiants de famílies desfavorides.
- Dificultats en la cura dels infants: per manca d'opcions alternatives, els pares que treballen solen deixar sols els seus fills quan les escoles tanquen i això pot donar lloc a conductes de risc, inclosa una major influència de la pressió dels companys i l'abús de substàncies.
- Alts costos econòmics: els pares que treballen tenen més probabilitats de faltar a la feina quan les escoles tanquen per a cuidar dels seus fills. Això resulta en pèrdua de salari i disminució de la productivitat.
- Major pressió sobre les escoles i els sistemes escolars que romanen oberts: els tancaments localitzats d'escoles suposen una càrrega per a les altres, ja que els pares i els funcionaris redirigeixen els infants a les escoles que estan obertes.
- Augment de les taxes d'abandó escolar: és un desafiament assegurar que els infants i joves tornen i romanguen a l'escola quan les escoles tornen a obrir després dels tancaments. Això és especialment cert en el cas dels tancaments prolongats.
- Aïllament social: les escoles són centres d'activitat social i interacció humana. Quan les escoles tanquen, molts infants i joves perden el contacte social, que és essencial per a l'aprenentatge i el desenvolupament.

Per tant, avui dia es continua treballant per garantir el dret a l'educació, perquè continua sent una prioritat en les agendes internacionals (Agenda 2030). Es tracta d'un dret que garanteix no sols l'accés a l'educació, sinó la possibilitat d'eixir de la precarietat i de la ignorància.

4.3. Llibertat de creació de centres docents

La llibertat de creació de centres deriva de la llibertat individual, d'autonomia associada a la protecció de les llibertats individuals enfront del poder de l'Estat. El seu fonament queda recollit tant per factors històrics com pels tractats internacionals i respon, en essència, a la llibertat de crear un establiment privat en resposta a l'educació estatal.

El seu origen i reivindicació es remunta al període de la Revolució Francesa. El reconeixement legal de la llibertat de creació de centres, basada en essència en l'estat liberal i el reconeixement dels drets de llibertat, es va estendre a través de diferents normatives, com ara la Llei Guizot en 1838 i la Llei Fallou en 1875. D'altra banda, el reconeixement constitucional tardarà més a emergir i encara que certes iniciatives comencen a reconèixer la llibertat d'ensenyament, com la Constitució de Bèlgica de 1831, el seu suport constitucional es fa patent al voltant de l'últim terç del segle XIX -Àustria en la seua constitució de 1867, Espanya en 1869. Altres països se sumen a aquest reconeixement de forma més tardana, com Alemanya i França en 1949.

La llibertat d'ensenyament entesa com la lliure creació de centres privats va ser reconeguda constitucionalment a tota l'Europa occidental i els problemes i conflictes que han generat i generen continuen vigents en les polítiques educatives, com per exemple: el finançament públic de centres de titularitat privada; l'emergència d'un mercat escolar i els seus efectes sobre el dret a l'educació; la influència de les ideologies polítiques en la llibertat d'elecció de centre en general i la llibertat de creació de centres en particular, entre altres.

L'educació estatal s'ha de fer efectiva a través d'una xarxa pública de centres i, per tant, l'aportació a una entitat privada comporta reduir la qualitat i les garanties d'un accés complet al dret a l'educació. No es tracta, doncs, de negar la llibertat d'ensenyament, sinó de circumscriure-la a l'àmbit privat i per tant, ha de ser costejada per les famílies que la trien. Aquest problema no se circumscriu únicament al context de l'Estat espanyol, sinó que es planteja en tots els països europeus (Puelles, 2013). Ara bé, tots els països manquen de mandat constitucional que ho reculla, a excepció del marc espanyol, en la Constitució del qual, en el punt 9 de l'article 27 de la Constitució, es recull l'ajuda necessària als centres d'educació privada en els termes en els quals la llei considere.

.

.

4.4. Llibertat de càtedra

La llibertat de càtedra, llibertat d'expressió docent o llibertat de ciència es considera com una derivació genèrica de la llibertat d'ensenyament. No obstant això, la llibertat de càtedra no és una autoregulació de la funció docent sinó que constitueix la possibilitat d'expressar les idees o conviccions que cada docent assumeix com a pròpies en relació amb la matèria o disciplina que imparteix, guardant sempre el respecte oportú cap a altres drets, llibertats i el conjunt de valors socials. De la mateixa manera, la llibertat de càtedra suposarà la possibilitat de determinar lliurement el mètode d'exposició o ensenyament-aprenentatge a emprar. No es nega la promulgació d'orientacions pedagògiques bàsiques per part d'una institució educativa en la qual se circumscriu el o la docent, sinó més aviat en la idea de no anul·lar la llibertat del professorat a decidir sobre el mitjà més eficaç per a aconseguir l'objecte d'aprenentatge. No obstant això, s'ha de tenir en compte que la llibertat de càtedra presenta uns límits, ja que no protegeix l'emissió d'opinions que no guarden relació amb la matèria impartida. De la mateixa manera, la llibertat de càtedra presenta uns altres límits, depenent de l'ordenament jurídic propi de cada país, enfront d'altres drets reconeguts, com el dret a l'honor o a la intimitat, a la pròpia imatge, a la protecció de la joventut i de la infància.

Tradicionalment, el concepte de llibertat de càtedra ha estat associat a les corrents de l'esquerra europea de 1789. Condorcet ja defenia en 1792 la importància de la lliure expressió docent enfront de l'aparell ideològic de l'Estat. Naixerà també, com moltes de les llibertats, com a instrument de defensa enfront de l'exercici del poder i el rebuig de la imposició d'una veritat universal mitjançant l'ensenyament.

La llibertat de càtedra naix associada i circumscrita als àmbits universitaris, donat el caràcter investigador dels centres de l'època i la funció dels mateixos sobre la protecció dels descobriments de la ciència i la seua manifestació sobre l'ensenyament. Com afirma Puelles (2013), encara que avui dia aquest dret tendeix a expandir-se a l'Europa democràtica, moltes constitucions solen recollir-lo com a dret circumscrit a l'àmbit universitari. No obstant això, la jurisprudència més recent l'està ampliant a la resta de nivells educatius.

La llibertat de càtedra no queda exempta de problematització i de debat en l'àmbit de la política de l'educació. És, sens dubte, un instrument essencial del professorat per a la construcció d'una escola democràtica, equitativa i plural. Tot i això, la llibertat de càtedra en l'educació privada es veu "limitada" per l'establiment d'un ideari de centre o conjunt de valors que ha de presidir la vida del centre. Per tant, la protecció dels dos drets és difícil perquè la llibertat de càtedra del docent o de la docent entra en conflicte amb el dret del titular del centre a establir l'ideari d'aquest. Sobre aquest tema, es poden trobar posicions

oposades (Artiach, 2006). El Tribunal Constitucional en el marc espanyol ha establert que l'existència d'un ideari, conegut pel professor o la professora en incorporar-se lliurement al centre o lliurement acceptat quan el centre es dota de tal ideari després d'aquesta incorporació, no l'obliga, com és evident, ni a convertir-se en apologista d'aquest, ni a transformar el seu ensenyament en propaganda o adoctrinament, ni a subordinar al dit ideari les exigències que el rigor científic imposa a la seua labor. El professor o la professora és, per tant, lliure com a docent en l'exercici de la seua activitat específica. La seua llibertat, no obstant això, ha de ser compatible amb la llibertat del centre del qual forma part l'ideari (Villaverde *et al.*, 1997).

En definitiva, la llibertat de càtedra continua sent un tema d'interès susceptible de ser problemàtic en el context educatiu. Es poden trobar treballs que analitzen aquesta llibertat amb els marges d'operativitat que els nous plans d'estudi de l'EEES han imposat, així com els límits i vessants dels drets que s'han vist afectats (Álvarez, 2010). A més, existeix una tendència a la preocupació sobre els problemes de l'exercici de la llibertat de càtedra enfront dels límits dels programes de les assignatures, el seu contingut, l'autonomia departamental, la ideologia de l'ambient de treball o del contingut de les programacions, l'organització de les assignatures o els problemes derivats del mesurament de la "qualitat" de les assignatures (Paule i Cernuda, 2009). Tot això són indicadors que una llibertat històrica i consolidada continua estant en el discurs tant social com polític o científic.

4.5. Llibertat d'elecció de centre

La lliure elecció de centre es vincula de manera indiscutible a la ideologia del neoliberalisme i presenta aquest moviment com un nou paradigma educatiu. Se centra, principalment, en el dret de les famílies a triar centre educatiu per als seus fills i filles, "només que la seua efectivitat es busca en la diversificació de l'oferta", que en el llenguatge neoliberal vol dir lliure competència entre els centres docents" (Puelles, 2004, p. 126). La UNESCO, en el seu informe de 1993, assenyalava que:

El problema de la lliure elecció de centre no està tant en la tradicional elecció entre centres públics i privats als quals fan referència els tractats internacionals, sinó entre els mateixos centres finançats amb fons públics, la qual cosa afecta el dret a l'educació i a la igualtat d'oportunitats (p. 60).

Aquesta competitivitat entre centres docents fa que l'educació es configure com un mercat més pel qual competeixen diverses empreses educatives i en el qual les famílies trien quin els agrada més, de manera que es converteixen en consumidors d'un producte. Però aquesta promoció del dret i llibertat d'elecció de les famílies, en funció de les ofertes del mercat educatiu, beneficia els més afavorits i amb més opcions per a triar (Mazzoli, Todd i Laing, 2018). És llavors

que es pot parlar de l'atac que aquesta iniciativa suposa a la igualtat d'oportunitats, perquè realment no totes les famílies tenen les mateixes opcions d'elecció. Potser, seguint el discurs de Puelles (2004), no són les famílies les qui trien els centres, sinó els centres els que trien a les famílies. En aquesta línia, si considerem les famílies com a clients o consumidors, els centres que responen a les exigències i demandes de les famílies incrementaran la demanda, i al mateix temps, els centres que no ho puguem aconseguir hauran d'esforçar-se per millorar els serveis que ofereixen si no volen tancar en no haver estat seleccionats (Fernández-Soria, 1999).

Elacqua, Martínez, Santos i Urbina (2012, p. 112), per contra, exposen cinc dimensions que incrementarien la lliure elecció de centre:

Major nombre d'alternatives escolars, més diversitat dels projectes educatius disponibles, més informació pública sobre els resultats educatius de cada establiment, menor capacitat de selecció d'estudiants per part de les escoles i menor ús de criteris d'assignació d'estudiants a col·legis per la seua habilitat o lloc de residència.

Per tant, es podria parlar de dos importants focus de debat relacionats amb la lliure elecció de centre i l'equitat social. D'una banda, els qui defenen un accés igualitari a l'educació supervisat per l'Estat, limitant la llibertat d'elecció de les famílies, apostant fermament per la igualtat d'oportunitats, l'equitat educativa i la justícia social. Però, d'altra banda, hi ha els qui defenen la privatització de l'educació orientada cap a un model de mercat competitiu que suposaria un increment en l'oferta educativa i permetria a les famílies triar entre centres fora del seu radi de residència (Levin *et al.*, 2013; Brando, 2017). Sens dubte, es produeix una confrontació de classes, perquè sembla que es tracta d'una estratègia de les famílies riques que pretenen assegurar la seua posició social i posterior reproducció cultural allunyant els col·lectius més vulnerables (Burnar, 2010).

Una de les apostes més interessants en contraposició a la lliure elecció de centre és l'educació comunitària. Tenint en compte aquesta consideració, l'educació comunitària podria ser una proposta per a promoure la revitalització activa de les comunitats, amb l'objectiu de construir espais educatius on és la ciutadania la protagonista del procés de canvi social (Cieza, 2006). En aquesta línia, des de la perspectiva que defenen els plantejaments educatius més crítics, encapçalats per les aportacions de Freire i Habermas, es considera l'escola com a part integrant del desenvolupament comunitari. L'escola se situa en el centre de la comunitat, i es considera que n'és el recurs més valuós. Per tant, adquireix el paper protagonista com a soci institucional, i construeix, conjuntament amb la comunitat, propostes d'intervenció social, econòmica, educativa i política des de la comunitat i per a la comunitat (Warren, 2007). Així mateix, des d'aquesta iniciativa es pretén que ciutadanes i ciutadans de petites zones rurals o barris

aprenen a conviure de manera pacífica, gestionant, construint i implementant les seues pròpies propostes i necessitats, afrontant realitats, aprenent a superar obstacles i adquirint compromisos.

Plenament relacionat amb aquest discurs, s'ha de repensar el rol que adquireix l'escola des d'aquesta perspectiva, situant-se, d'acord amb Anyon (2005), en el nucli dels moviments socials, aprenent des de l'escola a reaccionar pacíficament per a transformar la realitat i a respondre davant les dificultats. L'educació comunitària permet el desenvolupament del procés de consciència pública, aquesta és la que definiria les necessitats de consciència davant els problemes i per tant, busca accions per a resoldre'ls (Pérez i Sánchez, 2005, p. 326). En definitiva, l'educació comunitària pot ser la manera de construir no sols una escola més democràtica, sinó un barri més democràtic, fomentant la cohesió social i l'acció per a transformar realitats socials, econòmiques, educatives i polítiques a través de la veu dels seus protagonistes.

L'escola, per tant, es conforma com el nucli per a l'acció.

PRÀCTICA 4

Els drets i les llibertats en educació



Activitat 1



Binta i la gran idea

Per a treballar el documental *Binta i la gran idea*, abans de visualitzar-lo en classe, haureu de reflexionar de forma oral amb el vostre grup sobre els següents temes.

1. Reflexiona i investiga sobre la Declaració Universal dels Drets Humans:
 - Per què és necessària la Declaració Universal dels Drets Humans?
 - Quants països del món l'han signada?
 - Concretament, per què l'educació és un dret humà?
 - Tots els països que han signat la declaració compleixen l'article 26?
 - Sobre Senegal:
 - Què saps de Senegal?
 - Què saps de l'accés a l'educació a Senegal?
 - Com expliques el concepte de "desigualtat de i entre països"?

Conclusions de l'activitat:

Després de visualitzar el curtmètratge:

1. Què significa la metàfora que "hauríem d'aprendre dels ocells perquè saben aprofitar el millor del nord i el millor del sud"?
2. Què passa amb l'accés a l'educació al Senegal?
3. Com la podem treballar des de l'educació social?
4. Què passa amb Soda i amb moltes dones del poblat?

5. Quina és la gran idea que el pare de Binta ha tingut per a preservar el futur de la humanitat? Què n'opines?
6. ODS 13 de l'agenda 2030: Potenciar i promoure la inclusió social, econòmica i política de totes les persones, independentment de l'edat, el sexe, la raça, l'origen, la religió o la situació econòmica o una altra condició. Iniciatives per treballar a favor d'aquest ODS?

Conclusions de l'activitat:

Reflexió final sobre l'activitat:

Activitat 2



Dret a l'educació

En grup fareu una lectura ràpida de l'informe de la UNESCO sobre educació, concretament el que es va publicar el 2020 amb el títol “Inclusió i educació. Tots i totes sense excepció. Informe de seguiment de l'educació al món”.

En primer lloc, cercareu a l'informe “accés a l'educació” i analitzareu els resultats obtinguts.

Després treballareu aquests dos capítols: el Capítol 2, “Lleis i polítiques” i el Capítol 14, “Equitat”. De cada capítol n'extraureu les 4 idees que considereu més rellevants i les relacionareu entre si, ajudant-vos de la realització de mapes conceptuals.

Mapa conceptual:

Després redactareu un “manifest” on defenseu aquestes 8 idees seleccionades:

Conclusions sobre els manifestos de la classe:

Activitat 3



Lliure elecció de centre

Lectura individual del text “Libre elección de centro y segregación escolar: un binomio constitucionalmente inaceptable” (Valero, 2019).

Aquesta activitat la farem conjuntament amb el grup classe, per tant, el vostre grup de treball es dividirà en dos: una part s'ubicarà amb el grup “a favor” de la lliure elecció de centre i l'altra “en contra”. Cada grup tindrà un temps per a preparar conjuntament els arguments que cal defensar en el debat.

Després del debat us tornareu a reunir amb el vostre grup per a redactar una reflexió final sobre l'activitat.

Activitat 4



Fòrum-debat

Per a poder iniciar aquesta activitat, en primer lloc llegireu l'article periodístic: "Celaá desmiente a la escuela concertada en su propio Congreso: 'La Constitución no ampara la libre elección de centro'", publicat en el eldiario.es (disponible a l'aula virtual). Després visualitzarem en classe el video: "CELAÁ reitera que el derecho a elegir colegio no está en la Constitución".

Després s'activarà el fòrum a l'aula virtual durant 2 setmanes, on haureu de participar exposant el que considereu oportú.

Un cop tancat el fòrum, haureu de fer una reflexió grupal sobre l'activitat.

Activitat 5



Què heu après?

Què heu après en aquest tema?

Us han semblat adequades les activitats didàctiques que s'han dut a terme?

Bibliografia de referència

Bibliografia bàsica

- Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Sánchez, D. (2019). Celaá desmiente a la escuela concertada en su propio Congreso: 'La Constitución no ampara la libre elección de centro', recuperat de: https://www.eldiario.es/sociedad/ministra-celaa-patronal-catolicos-constitucion_1_1255795.html
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO.
- Valero, A. (2019). Libre elección de centro y segregación escolar: un binomio constitucionalmente inaceptable. Recuperat de: <http://blogs.infolibre.es/alrevesyalderecho/?p=5669>

Bibliografia complementaria

- Álvarez, E. (2010.) Libertad de cátedra u el profesorado univesitario ante el Espacio Europeo de Educación Supeior. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 69-80.
- Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. New York: Routledge Falmer.
- Artiach, S, (2006). La colisión entre la libertad de cátedra y el ideario del centro docente en la jurisprudencia constitucional. *Jado: boletín de la Academia Vasca de derecho*, 4(9), 111-116.
- Brando, N. (2017). Between equality and freedom of choice: Educational opportunities for the least advantaged. *International Journal of Educational Development*, 53, 71–79.
- Cieza, J.A. (2006). Educación Comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Asamblea General de les Nations Unides.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., i Urbina, D. (2012). Tensiones público-privado y el diseño de los sistemas educativos: ¿Qué nos dice PISA? *Pro-Posições, Campinas*, 23, (2), 105- 123.
- Levin, H. M., Cornelisz, I., i Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice?. *Oxford Review of Education*, 39 (4), 514-532.
- Mazzoli, L., Todd, L., i Laing, K. (2018). Students' views on fairness in education: the importance of relational justice and stakes fairness. *Research Papers in Education*, 33 (3), 336-353.
- Paule, M. i Cernuda, A. (2009). Libertad de cátedra a debate: ¿qué es y hasta dónde llega? *Ingenierías*, 13(42), 23-28.

- Pérez, E. i Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9, 2, 317-329.
- Puelles, M. De (2013). Reflections on education policy in Spain: a problematic discipline. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 2(2), 48-53.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. París: UNESCO.
- Villaverde, I i altres. (1997). Derecho constitucional: materiales de prácticas. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Warren, M. (2007). Linking community development and school improvement. *Community Investments*, Fall, 26-30.

TEMA 5

DEMOCRÀCIA, **C**IUTADANIA I **E**DUACIÓ

En primer lloc s'aborda el significat de democràcia, d'educació democràtica i d'educació per a la democràcia, considerant clau la participació de la ciutadania. Així mateix, es reflexiona sobre les diferències entre democràcia representativa i democràcia participativa, amb el propòsit de vincular la democràcia i la participació en el context educatiu. Es diferencien dues formes de participació de les famílies en l'educació, la “participació mínima o clientelar” i la “participació màxima o integral”. Per a finalitzar aquest apartat es reflexiona, des d'una perspectiva crítica, sobre les pedagogies emancipadores que fomenten la construcció del pensament crític.

5.1. El compromís de l'educació amb la democràcia

John Dewey (1975), des d'una perspectiva filosòfica i pedagògica, fa referència al concepte de democràcia com una forma de vida, explicant que aquesta s'aprèn a través de pràctiques que fomenten el pensament crític i la transformació política i social, perquè “el significat de la democràcia s'ha d'explorar de nou contínuament; s'ha de descobrir i redescobrir, refer i reorganitzar constantment” (Dewey, 1987, p. 182). Per tant, sorgeix la necessitat de concebre l'educació democràtica des d'una òptica que situa el pensament en el centre (paradigma reflexiu) per a poder, al mateix temps, actuar de manera coherent. S'ha de preparar la ciutadania perquè pugui viure “interaccionalment”, a través del desenvolupament de les habilitats de pensament que permeten l'exercici del pensament propi (Dewey, 1916).

Recentment, seguint aquesta mirada crítica i filosòfica, Belavi i Murillo (2016) reflexionen sobre les teories de la democràcia de Habermas, Mouffe i Rancière, amb l'objectiu de fonamentar tres propostes d'educació democràtica des de la perspectiva de tres autors destacats: educació democràtica des de postulats deliberatius (Gutmann), l'educació dels adversaris polítics (Ruitenberg) i l'educació crítica com a emancipació de Biesta. És fàcil intuir que són diverses les reflexions sobre la democràcia, i per tant, es considera oportú exposar dues de les visions sobre aquesta: la democràcia participativa i la representativa. Fernández-Soria (1999) i Cortina (1997) fan una aportació que, sens dubte, resulta clarificadora en tot aquest entramat de reflexions.

Taula 3. La democràcia participativa i representativa

Fonaments	Democràcia participativa	Democràcia representativa
El poble	Li pertany el poder i l'exerceix directament (Govern del poble)	Governen els seus representants, elegits per ell (Govern estimat pel poble)
Les persones	Animal polític	Animal econòmic
La política	Mitjà de realització i desenvolupament individual i col·lectiu	Instrument al servei dels drets i interessos individuals subjectius. Tasca de gestió a la qual s'exigeix eficàcia.
La participació	Valor educatiu propi. Realització plena dels/les ciutadans/es. Justícia, pertinença a la comunitat. Participació plena en la política.	Abstenció política: benefici. La participació no és valuosa en si mateixa, és un instrument per a aconseguir fins privats.
Individu (individualisme)	El seu reconeixement exigeix la presència d'altres. La persona, el subjecte no és sense els altres subjectes.	Ser privat. Els seus interessos són individuals i privats, no col·lectius.
Llibertat	La llibertat individual no és possible sense la llibertat política, i aquesta només es dona en una societat no despolititzada.	La llibertat política és precisa per a la llibertat civil. El que importa és gaudir de la vida privada.
Democràcia	Forma de vida valuosa per si mateixa. Busca béns en comú. Sentit de pertinença, justícia i autonomia.	Instrument al servei de fins privats. Mecanisme estabilitzador.

Font: Adaptat de Fernández-Soria (1999) i Cortina (1997)

Cal destacar que des d'aquesta perspectiva, l'educació té sentit que busque formar una ciutadania que fomenti la participació plena en la societat, ja que resulta evident que la democràcia participativa es constitueix com una oportunitat per a transformar un món que anhela ser més lliure i just. Per tant, el vincle indiscutible que s'estableix entre democràcia i educació s'hauria d'abordar des d'una mirada educativa i pedagògica. Seoane (2010) considera que l'educació per a la democràcia és, principalment, una pràctica emancipadora, perquè és la manera de connectar conceptes com política, democràcia, educació, sociabilitat, praxi, llibertat, justícia i dominació, entre altres. Per això, el lloc idoni és en el marc del sistema educatiu, perquè “ha de començar en la pràctica quotidiana escolar mateixa, en l'administració escolar mateixa, en la seua quotidianitat, en la definició i resolució dels seus problemes, de les activitats a emprendre” (p.83). Sacristán i Murga (1994) són els qui inclouen els conceptes d'educar “en” i “per a” la democràcia, promovent la conformació d'una escola que, a través de pràctiques democràtiques, prepare la comunitat educativa per a exercir una ciutadania activa, cultivant el pensament crític al qual ja feia referència Dewey en els seus primers escrits.

En aquest sentit, la participació és una de les pràctiques clau en la constitució d'una educació que ha de ser democràtica, apostant per l'activació dels mecanismes de participació de tota la comunitat educativa, a més de perseguir establir una cultura col·laborativa, lluitar contra l'exclusió, valorar la diversitat i desenvolupar processos autoformatius sobre participació democràtica (Feito, 2010; Moliner, Traver, Ruiz i Segarra, 2016). Si s'aprofundeix en el concepte i les implicacions de la participació, resulta interessant fer referència als tipus de participació de les famílies en els centres educatius, als quals al·ludeix Fernández-Soria (1999): participació mínima o “clientelar” i participació “intensiva o integral”. Potser d'aquesta manera es podria vincular directament els tipus de democràcia amb les formes de participació de les famílies, tal com es pot observar a continuació.

Taula 4. Formes de participació de les famílies en l'ensenyament

Participació mínima o “clientelar”	Participació intensiva o “integral”
La família consumeix un producte (educació)	La família forma part d'una realitat
Insolidaritat (busque el millor per al meu fill/a)	Solidaritat: bé comú
La família són espectadors (no actors)	La família són actors de la comunitat educativa. Presa de decisions.
Llibertat d'elecció de centre (factors de desigualtat)	Educació de barri. Cultura participativa.
El govern eludeix responsabilitats	El govern s'implica en l'educació com un instrument de transformació social
Desaparició del sentiment de pertinença	La participació acostuma a la societat l'educació

Font: Elaboració pròpia a partir de Fernández-Soria (1999)

Si es reflexiona sobre aquestes dues maneres de participar en l'educació, la participació mínima podria associar-se al sistema de la democràcia representativa i, per contra, la participació intensiva al de la democràcia participativa. Així mateix, si s'intenta “materialitzar” o “posar en pràctica” el model “integral”, que és el més interessant sens dubte perquè segueix la filosofia i les aportacions sobre les quals s'ha reflexionat en línies prèvies, es presenten algunes iniciatives que actualment ja formen part de molts centres educatius que es constitueixen com a “escoles democràtiques”.

- Participació en l'elaboració i programació curricular.
- Col·laboració directa entre el professorat, alumnat, famílies i entitats del barri cap a la construcció d'un projecte comú.
- Posada en funcionament d'estratègies i iniciatives de caire democràtic: assemblees escolars, projectes de mediació, programes d'ajuda entre iguals, etc.
- Fomentar la cultura de centre a través de l'activació de mecanismes de participació i presa de decisions de la comunitat educativa.

En definitiva, es tracta de revitalitzar la pràctica democràtica a través d'iniciatives i projectes que caminen cap a la conformació de centres educatius referents per a la cohesió social.

5.2. Pedagogies emancipadores

“Necessitem una educació valenta”
(Freire, 1969, p. 68)

Les paraules de Freire fomenten la reflexió sobre l'educació des d'una perspectiva eticopolítica, perquè es necessita que siga valenta per a transformar un món que se sent injust, des de la certesa que “és l'arma més poderosa per a canviar el món” (Nelson Mandela). L'educació requereix una mirada crítica que ajude a ser conscients que els principals problemes en el món canvien segons qui els visualitze i, per tant, les solucions també. “Per a una perspectiva crítica el problema no és la pobresa, sinó la injustícia. Els problemes no són la ‘falta de’, sinó les relacions desiguals de poder, el control desigual dels recursos per diferents classes i grups socials” (Boni, Belda-Miquel i Calabuig, 2020, p. 40).

Per tant, és aleshores quan cobren més sentit encara, si és que és possible, les paraules de Freire, perquè l'objectiu és aprendre a “alliberar-se de l'opressor” per a transformar el món i, per a això, s'ha d'educar i formar persones valentes, capaces de trencar amb la desigualtat de poder i amb aquelles accions que reproduïxen i permeten l'explotació (Freire, 1970). La mirada crítica podria convertir-se, llavors, en la resposta per a “alliberar la humanitat”, sense obviar la necessària implicació política de la ciutadania, perquè és qui exerceix, en primera persona, l'anelada transformació social. Seguint el discurs de Freire (1969), en aquesta actitud transformadora, tan necessària, s'erigeix un dels conceptes de major importància i incidència en una educació que s'autodefineix com a crítica: la conscientització. Des d'aquesta perspectiva, la reflexió no sols indueix a la consciència, sinó també a l'acció. Aquest concepte requereix dur a terme una lectura crítica del món (Boni, Belda-Miquel i Calabuig, 2020) amb l'objectiu de nodrir-se de coneixement i d'experiències per a prendre consciència, sobretot, de les injustícies, perquè una vegada l'ésser humà siga conscient és quan podrà actuar per a transformar. En aquest sentit, Cortina (1997), des d'un enfocament críticopolític, reflexiona al voltant de la necessitat de construir una ciutadania reactiva, i defèn que la població ha de ser capaç de reaccionar enfront de les injustícies, i considerar amb això la participació i la responsabilitat com a eixos irrenunciables, ja que és d'aquesta manera que es poden constituir com a subjectes actius amb compromís social.

Per tant, sent conscients de la necessitat d'una educació crítica, resulta imprescindible reflexionar sobre aquelles aportacions dels qui han avançat cap a una educació centrada en el desenvolupament del pensament crític. En una primera instància, la Teoria Crítica de l'Ensenyament (TCE), liderada per Carr i Kemmis, aposta principalment per construir coneixement basat en la reflexió-acció. És a dir, incideixen en la necessitat de reflexionar sobre l'acció per a generar coneixement teòric, i al mateix temps, millora de la praxi derivada de la consciència i de la seua deliberació. Per tant, és necessària “una integració de la teoria i la pràctica en moments reflexius i pràctics d'un procés dialèctic de reflexió, il·lustració i lluita política, dut a terme per grups que tenen l'objectiu d'aconseguir la seua pròpia emancipació” (Carr i Kemmis, 1988, p.157). Així mateix, aquests autors remarquen la importància de polititzar l'educació, perquè s'erigeix en la clau per avançar i progressar amb l'objectiu últim d'aconseguir l'emancipació, no sols individual, sinó col·lectiva, comunitària. Així i tot, resulta interessant destacar que s'entén aquesta implicació política com un procés ideològic que dota de coherència el discurs i l'acció educativa, perquè es tracta de transmetre a través de la paraula i de la pràctica educativa el compromís per construir una societat justa.

En la mateixa línia, la pedagogia crítica, influïda per la teoria crítica de l'Escola de Frankfurt (liderada per Weil i Pollock), considera que l'educació és un acte inherentment polític, l'objectiu principal del qual és convidar els educands a qüestionar-se la realitat viscuda i poder transformar-la a través de la intervenció política i social. En aquest sentit, una de les apostes més destacades d'aquest corrent educatiu és la necessitat que l'alumnat s'involucre activament en moviments i iniciatives socials i polítiques del seu temps, perquè és la via per a aprendre de manera activa i caminar cap a l'emancipació de la ciutadania. Giroux (1990), un dels filòsofs americans que es va implicar en el desenvolupament d'aquestes idees, al costat de Freire i McLaren, considera que els fonaments més rellevants de la pedagogia crítica fan aportacions tant a nivell teòric com pràctic, perquè vincula el procés de lluita amb les particularitats de vida de la població, apostant per la unió de la ciutadania per a alliberar-se a si mateixa. Òbviament, unir la població no pot ser d'una altra manera sinó garantint una adequada comunicació, i és llavors quan la Teoria de l'Acció Comunicativa (TAC) de Habermas resulta clau, perquè situa el diàleg en el centre, com un element absolutament imprescindible en el procés educatiu. Amb tot això, no sols emfatitza la participació o en la comunicació entre persones, sinó que atorga especial importància al procés d'autoreflexió, perquè “és alhora intuïció i emancipació, comprensió i alliberament de la dependència dogmàtica” (Habermas, 1987, p. 210).

D'aquesta manera, seguint el discurs de Zitzoski, l'emancipació que va deixar Kant “té les arrels en Hegel i Marx i va aconseguir la seua expressió més elaborada en l'Escola de Frankfurt” (Zitzoski, 2000, p. 123), a més de destacar

altres referents d'aquest corrent, com Adorno, Horkheimer, Lukács, Marcuse, Dewey, Piaget i Habermas. No obstant això, és necessari apuntar, a fi d'aspirar a aprehendre la complexitat del concepte, perquè no podem obviar que “el corrent pedagògic crític ha de nodrir-se de corrents alternatius concloents com el feminisme i els estudis postcolonials, els quals aporten perspectives i claus d'interpretació i acció que potencien el seu sentit emancipatori” (Torres, 2009, p. 31). En línies anteriors ja s'ha reflexionat al voltant de conceptes com l'autonomia, la responsabilitat i el compromís social, però Grundy (1991) incideix especialment en la necessitat d'atendre i capacitar tota la població per a una adequada consecució, amb l'objectiu que prenguen les regnes de les seues vides. És llavors quan aconsegueix el màxim sentit el concepte d’“empoderament”, sentir la força i la pertinença per a poder perseguir la justícia i la llibertat. Per això, una concepció emancipadora de l'educació ha de generar els espais i les estratègies per a fomentar el compromís i la transformació, amb el fi últim de mantenir viva l'esperança d'un món millor (Celorio i López, 2011).

En definitiva, les pedagogies emancipadores enarboren l'única via que pot garantir una educació crítica, per a promoure que les persones s'alliberen de la seua anomia i siguin capaces d'analitzar heurísticament la societat en la qual ens trobem immerses, perquè siga la població la que genere els canvis, partint d'una perspectiva radical i genuïnament emancipadora (Melero, 2012). No es pot transformar si no se sap què és el que s'ha de canviar, si les persones no són conscients de les injustícies, si no s'educa la mirada des d'un prisma refractari a la societat i, sobretot, si no s'actua comunitàriament. La pedagogia emancipadora s'erigeix, d'aquesta manera, en l'aposta per una ciutadania conscientitzada.

5.3. Ciutadania

L'Estat té el deure moral de fomentar una adequada convivència social i política en principis i valors amb els quals la ciutadania es puga sentir còmoda, encara que tinguin creences i eleccions morals diverses (Fernández-Soria, 2008). La democràcia, la participació i la ciutadania són conceptes íntimament relacionats que formen, conjuntament, un discurs i promouen valors per a conviure en comunitat. En aquest sentit, en plena era de la globalització i del neoliberalisme, cal unir forces per a construir societats més democràtiques, perquè l'objecte és reinterpretar la naturalesa de la comunitat política i propiciar espais cívics per a donar cabuda a la participació (Held i McGrew, 2005). Aquests espais, inevitablement, han de ser promoguts per l'Estat, exercits per la ciutadania i potenciats a través de l'educació cívica (Archuibugi i Held, 1995).

Ser ciutadà o ciutadana implica ser membre natiu o natural d'un Estat, no obstant això, el concepte traspasa aquesta perspectiva, tant des de la consideració filosòfica (vinculada amb els conceptes de justícia) com sociopolítica (Faulks,

1998). Respecte al concepte de ciutadania, han estat molts els canvis que s'han produït al llarg de la història, i per tant, es considera oportú fer un recorregut històric per a comprendre'n l'evolució, perquè es tracta d'una pràctica socialment construïda (Walzer, 1997). L'estatus de "ciudadà", en la seua accepció formal, té origen en la construcció del concepte "nació" dins de la formulació dels estats en els segles XVII i XIX com a part dels processos de configuració de la identitat nacional. En essència, el terme *ciudadà* es veu lligat als processos de consolidació dels drets civils i de propietat i, en els inicis, excloent les dones de la condició de ciutadanes, i de la seua absència de l'àmbit públic (Hearter, 2007). La ciutadania, per tant, es configura com un estatus que media la relació entre un individu i una comunitat política, caracteritzant-se per un conjunt de drets recíprocs, l'abast i la naturalesa dels quals es defineix a través d'una sèrie de processos socials i polítics.

El concepte clàssic de ciutadania i la noció de la mateixa com una sèrie de drets i responsabilitats recíproques es deu a Marshall (1950). En el seu treball sosté la hipòtesi que els drets de la ciutadania s'havien desenvolupat en tres fases diferenciades. En primer lloc, el desenvolupament de la ciutadania civil, per la qual les llibertats individuals emergeixen: llibertat d'expressió, dret a la propietat, drets de les persones, de pensament, religiosa i dret a la justícia. En un segon lloc es configuren els drets polítics a través del dret a un sufragi actiu i passiu en l'elecció o el dret a participar en l'exercici del poder polític. Finalment, es van configurar els drets socials, basats en la creença que els ciutadans tenien dret a una seguretat social en un sentit ampli. Aquest sentit ampli va ser fonamental per a la ciutadania pel fet que se li conferia una gamma de drets prestacionals de tipus social bàsics, com el dret a l'educació i a la salut, i es configuraven com la base de l'anomenat estat de benestar.

El concepte de ciutadania de Marshall al·ludia al vincle individu-Estat i al sistema necessari per a la redistribució i justícia social com a factor de la igualtat. No obstant això, la seua teoria ha estat àmpliament contestada per la comunitat acadèmica, que ha assenyalat l'etnocentrisme inherent a aquest concepte de ciutadania que queda circumscrit a l'anàlisi de la societat britànica i ocupat, únicament, en les diferències de classe i la justícia, obviant la diversitat social i cultural, de la mateixa manera que no aborda qüestions relatives als processos i l'abast dels serveis socials. Aquesta visió de la ciutadania ha demostrat ser insuficient en un context contemporani, ja que descriu la seua incapacitat per a conciliar les nocions d'igualtat i universalitat amb les de "diversitat" (Osler, 2000; Olssen, 2004).

D'altra banda, la influència de la política sobre les teories econòmiques liberals en els vuitanta i la caiguda del model estatal van provocar canvis importants en les construccions i identitats socials en transformar el ciutadà en consumidor. Podem parlar, doncs, de models de ciutadania basats en el "ciudadà client" a

nivell social, “ciudadà consumidor” a nivell econòmic i “ciudadà elector” en l'àmbit de la política, de manera que es consolida un escenari que s'ha denominat *output democracy* (democràcia de producte), que queda fonamentada en l'elecció individual sobre els productes, propostes i ofertes, i que es regeix per les normes del mercat. Això va comportar una degradació de l'espai polític i l'esfera pública juntament amb un desinterès polític generalitzat que va comportar nous reptes per a la ciutadania.

L'escenari de la globalització i els ràpids canvis i transformacions de començaments d'aquest segle van comportar, inevitablement, la necessitat d'ampliar la ciutadania incloent no únicament els individus, sinó també grups totalment o parcialment exclosos d'aquesta (minories, immigració, dones, joves...). En aquest sentit es va poder observar la demanda d'ampliació dels drets socials de la ciutadania prenent com a base la DUDH, plantejant-se l'extensió del seu abast i el reconeixement de noves generacions de drets. Des de l'esfera política es tracta de superar el concepte de ciudadà com a subjecte de drets i deures a través de la recuperació de l'espai polític i l'esfera pública amb models alternatius de participació, així com la construcció de nous models de convivència capaços de donar resposta a la societat global multicultural.

Aquest procés de reconstrucció de la ciutadania s'està gestant en multitud d'escenaris, i dona lloc a noves conceptualitzacions i pràctiques que generen noves denominacions articulades al voltant del fenomen descrit com a “nova ciutadania” (Moro, 2008):

- Ciutadania cívica: es consolida com a complement als drets a través de la consolidació dels deures i obligacions dels ciutadans. Es presenta com a proposta ètica que apel·la a la virtut cívica dins d'un sistema de valors de respecte, solidaritat compromís i responsabilitat envers “l'altre”. En aquesta proposta l'educació resulta essencial per al desenvolupament de valors i comportaments cívics.
- Ciutadania activa: sorgeix com a resposta de les institucions al desencant, desinterès i desconfiança de la ciutadania amb el sistema democràtic i l'escassa participació política. L'allunyament o “dèficit democràtic” rellança el debat sobre la legitimitat del sistema democràtic. Al voltant d'aquest concepte es produeix un debat sobre els límits de la democràcia representativa i es plantegen alternatives, com la democràcia deliberativa, participativa o directa.
- Ciutadania participativa: compartint de vegades la denominació “activa”, sorgeix de les iniciatives dels moviments socials que es configuren com a nous actors polítics. Aposten per la democratització dels processos socials enfront de l'individualisme ciudadà, apel·lant al vincle individu/context.
- Ciutadania global: emfatitza les interconnexions i dependències a nivell mundial, destaca la necessitat d'una formació en temes globals com a part

de l'agenda del ciutadà. Són d'especial anàlisi les qüestions derivades de la sostenibilitat, el desenvolupament humà i la interculturalitat com a elements centrals de la reflexió i pràctica ciutadana, i proposa un abordament des d'una perspectiva local i global.

6.2. Educació cívica

L'educació cívica com a forma d'intervenció educativa possibilita una comprensió de la societat civil i les formes de participació col·lectiva per a aconseguir la millor configuració de la societat possible (Ibáñez-Martínez, 1998). En aquest sentit, cal destacar que l'educació cívica és necessària perquè s'ha de treballar per a una convivència democràtica en societats en un context de diversitat nacional, cultural i religiosa. L'educació cívica potencia el discurs dels drets humans, la socialització i la construcció d'una cultura democràtica. És fonamental ensenyar valors que radiquen en la dignitat humana i les accions que se'n desprenen. A més, una societat autènticament democràtica s'erigeix a través de la participació i la solidaritat.

Encara així l'educació cívica es construeix en la intersecció de dues dimensions, la moral i la política (Jover i Gil, 2003) que comporten diferents nivells de ciutadania, i característiques i implicacions educatives (Entolladura, Lorenzo, Payá i Trilla, 2008). Aquests nivells aportaran llum sobre el perquè de les tensions que en nombroses ocasions apareixen en la societat sobre el model de ciutadania que es veu representat en l'educació.

Serà, per tant, tasca de la política de l'educació discutir al voltant de les dues interpretacions i posicions oposades de la ciutadania: la ciutadania com a “estatus legal” i la ciutadania com a “pràctica o activitat moralment desitjable” (Bárcena, 1996). Des d'aquesta última perspectiva es fa necessari analitzar l'òptica ètica o moral de la ciutadania, que configura, també, dues posicions enfrontades del concepte de ciutadania que bé podrien relacionar-se amb les proposades per Bárcena. Sobre aquest tema Escámez (2003) distingeix entre els comunitaristes, aquells que persegueixen una ciutadania basada en allò local i en comunitats concretes, i els liberals, que aposten pels drets i plantejaments universalistes. Si bé els comunitaristes aposten per la comunitat enfront de l'individu, els liberals, per part seua, defenen la llibertat individual i la justícia sobre el bé comú. En referència a les dues postures, Vilafranca i Buxarrais (2009) fan una comparació entre les dues vessants analitzant-ne les característiques principals al voltant de 6 components: a) ascendents filosoficopedagògics, b) principis bàsics, c) crítiques que formulen, d) propostes de l'educació per a la ciutadania, e) projecte educatiu, i f) entesa intercultural.

Aquesta proposta aporta una visió clara i sintètica dels valors contraposats i la complexitat d'abordar, des de la política educativa, l'educació per a la ciutadania, perquè les dues propostes són compatibles, conciliables i complementàries atès

que el primer pas cap a una ciutadania universal versa sobre el debat amb els diferents membres i actors que componen la societat.

PRÀCTICA 5

Democràcia, ciutadania i educació



Activitat 1



Democràcia i educació

Heu de respondre a les següents preguntes: Què és democràcia? Per què es vincula amb l'educació? Quines pràctiques democràtiques es podrien desenvolupar en educació?

Seguidament, penseu en un context concret de treball que s'emmarque en l'educació social. Què podeu fer vosaltres com a pedagogues per a promoure una educació democràtica en aquest àmbit?

Reflexió final de l'activitat:

Activitat 2



El despertar de les places

En primer lloc visualitzarem el documental a classe i el treballarem de la següent manera.

Què és el moviment del 15M? Per què es coneix com el “moviment dels indignats”?

Quines són les seues propostes?

Si estiguéreu a l'assemblea d'educació, quines serien les vostres aportacions com a educadores socials?

Com relacioneu aquest contingut en l'assignatura?

Reflexió final sobre l'activitat:

Activitat 3



Les fal·làcies de la participació

Lectura individual de l'article "Las falacias de la participación", de Miguel Ángel Santos Guerra. Es treballarà a través del treball en grup. Llegiu l'article a casa, subratllant els paràgrafs i idees que considereu més rellevants i que vulgueu comentar.

En primer lloc, abans del debat, entre tot el grup heu d'extreure 10 idees que us semblen interessants.

Quines són, d'acord amb l'autor, les fal·làcies de la participació?

Uniu-vos amb dos o tres grups més per a treballar el text i les idees seleccionades.

Reflexió final sobre l'activitat

Activitat 4



Gimcana: Estratègies *en i per a* la democràcia

Per dur a terme aquesta gimcana, haureu de seguir els passos següents:

1. A cada equip se li assignarà un color per a evitar equivocacions en les proves, ja que les proves de cada equip sempre seran del mateix color.
2. La docent lliurarà la primera prova a cada equip per a poder iniciar la gimcana.
3. Haureu de seguir els passos indicats en cada prova i fer les accions que s'hi descriuen.
4. Quan ja hagueu acabat totes les proves, elaborareu una reflexió en grup sobre l'activitat, vinculant les estratègies amb el contingut del tema.

Reflexió final sobre l'activitat:

Activitat 5



Què heu après?

Què heu après en aquest tema?

Us han semblat adequades les estratègies que s'han portat a terme en aquest tema?

Bibliografia de referència

Bibliografia bàsica:

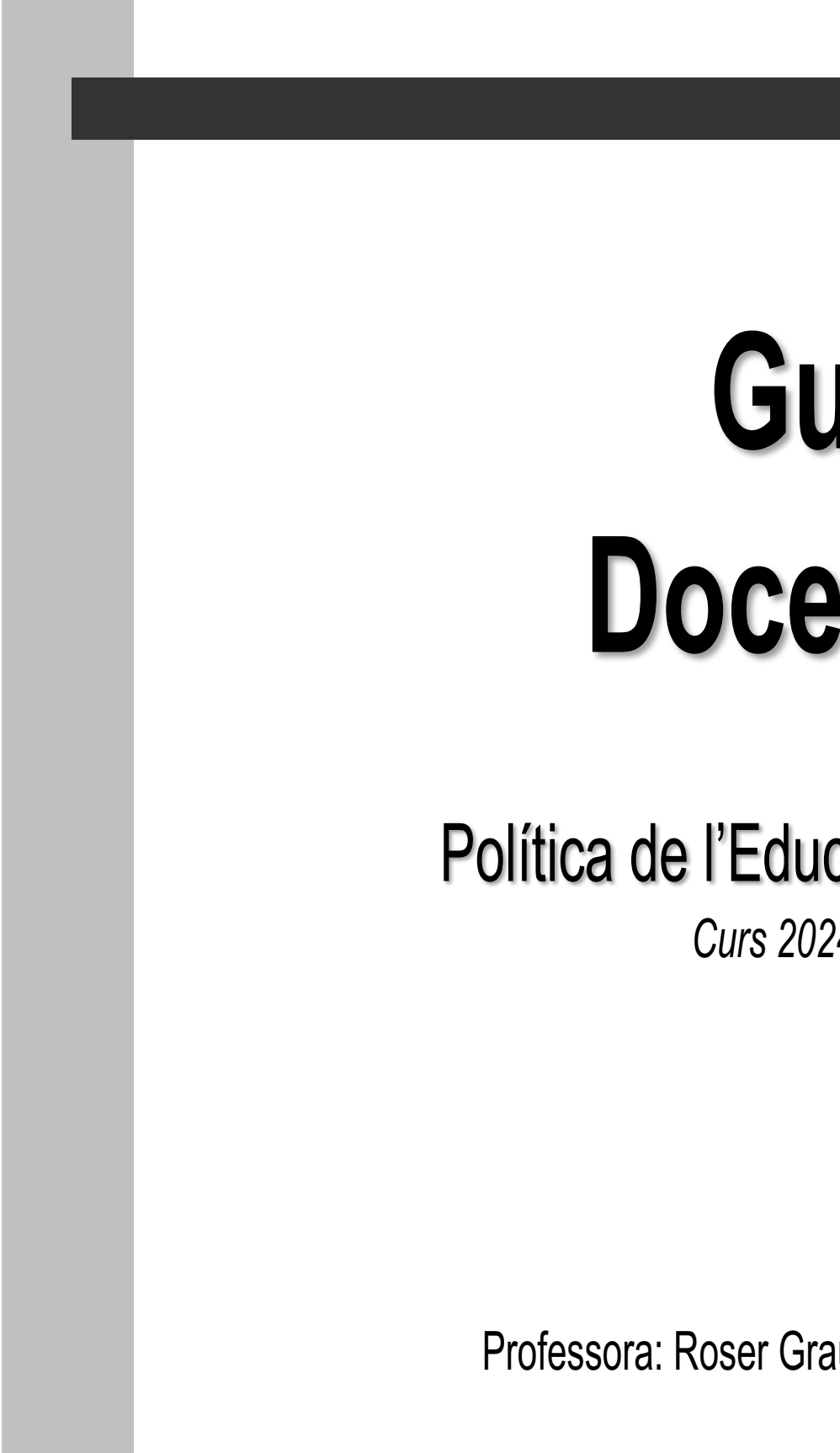
- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45.
- Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. [Ed. en valencià: *Pedagogia de l'oprimit*. Manresa: Tigre de Paper, 2024.]

Bibliografia complementària:

- Archibugui, D. i Held, D. (1995). *Cosmopolitan democracy: An agenda for a New World Order*. Cambridge: Polity Press.
- Ayuste, A., Lorenzo, M. M., Payá, M. i Trilla, J. (Noviembre, 2008). *Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa*. Ponencia presentada en el XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación 'Educación y ciudadanía'. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas.
- Bárcena, F. (1996): La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 85-101.
- Belavi, G. i Murillo, F.J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
- Boni, A., Belda-Miquel, S. i Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Madrid: Síntesis.
- Carr, W i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Madrid.
- Celorio, G. i López, A. (coord.). (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Donostia-San Sebastián: HEGOA.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1987). *The Challenge of Democracy to Education*. London: Southern Illinois University Press.
- Escámez, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001). En P. Ortega (Ed.), *Teoría de la educación. Ayer y hoy* (pp. 205-237). Murcia: Telegráfica.
- Faulks, K. (1998). *Citizenship in modern Britain*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Feito, R. (2010). Escuela y Democracia. *Política y Sociedad*, 2(47), 47-61.

- Fernández-Soria, J. (2008). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada). *Transatlántica de educación*, 4, 45-64
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Held, D. i McGrew, A. (2005). *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate* (3ª ed.) Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Jover, G. i Gil, F. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación (monográfico: ciudadanía y educación)*, 1, 109-129.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class, and Other Essays*. Londres, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, pp. 339-355.
- Moliner, O., Traver, J.A., Ruiz, M.P., i Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Moro, G. (2008). La evaluación de los ciudadanos de la participación pública. En J. M. Burgos (Ed.), *Evaluación de la participación pública en la elaboración de políticas públicas* (pp. 121-140). Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública / OCDE.
- Olssen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference and democracy – the revisioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179–92.
- Osler, A. (2000). The Crick Report: difference, equality and racial justice. *The Curriculum Journal*, 11(1), 25–38.
- Sacristán, D. i Murga, M.A. (1994). *Educación democrática cultura participativa: desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid: LERK PRINT.
- Seoane, J.B. (2010). Nueve tesis sobre educación para la democracia. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 79-96.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 30, 19-32.
- Vilafranca, I. i Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en el debate comunitaristas-liberales. *Bordón*, 61(2), 139-149.
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zitkoski, J. J. (2000). *Horizontes da refundamentação em educação popular*.
Fátima: Editora Da Uri Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões.



Guia Docent

Política de l'Educació
Curs 2024-2025

Professora: Roser Grau Vidal

GUIA ACADÈMICA DE L'ASSIGNATURA

1. DADES INICIALS D'IDENTIFICACIÓ

Nom de l'assignatura:	<i>Política de l'Educació</i>
Caràcter:	<i>Obligatòria</i>
Titulació:	<i>Grau en Pedagogia</i>
Departament:	<i>Educació Comparada i Història de l'Educació</i>
Professora responsable:	<i>Roser Grau Vidal</i>

2. INTRODUCCIÓ A L'ASSIGNATURA

L'assignatura té la finalitat de proporcionar a l'alumnat coneixements bàsics sobre les principals qüestions que conformen la política de l'educació, la seua estructura ideològica i els factors que la condicionen internament, relacionant-los amb la realitat actual. Es pretén, bàsicament, treballar els conceptes i l'acció política que es troba present en l'educació, des d'una perspectiva crítica, reflexiva i dialogant, amb la finalitat de dotar de sentit les accions educatives, i sent conscients de la importància de la presa de decisions que implica educar.

3. CONTINGUTS

Unitat Didàctica 1. Política de l'educació: conceptes i dimensions

Unitat Didàctica 2. Polítiques educatives i sistema educatiu

Unitat Didàctica 3. Estat i educació

Unitat Didàctica 4. Els drets i les llibertats en educació

Unitat Didàctica 5. Democràcia, ciutadania i educació

Unitat Didàctica 6. La descentralització educativa

4. COMPETÈNCIES

- CB2: Que els estudiants sàpiguen aplicar els seus coneixements al seu treball o vocació d'una forma professional i posseïsquen les competències que solen demostrar-se per mitjà de l'elaboració i defensa d'arguments i la resolució de problemes dins de la seua àrea d'estudi.
- CB3: Que els estudiants tinguen la capacitat de recollir i interpretar dades rellevants (normalment dins de la seua àrea d'estudi) per a emetre judicis que incloguen una reflexió sobre temes rellevants d'índole social, científica o ètica.
- CB4: Que els estudiants puguin transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat.
- CB5: Que els estudiants hagen desenvolupat les habilitats d'aprenentatge necessàries per a emprendre estudis posteriors amb un alt grau d'autonomia.
- CG7: Capacitat de resolució de problemes i presa de decisions.
- CG8: Capacitat crítica i autocrítica.
- CG11: Reconeixement i respecte per la diversitat i foment de la interculturalitat.
- CG13: Compromís ètic actiu amb els drets humans, la igualtat entre homes i dones i la sostenibilitat.
- CG18: Compromís amb la identitat, el desenvolupament i l'ètica professional.
- CE2: Conèixer i comprendre els sistemes educatius i formatius actuals en el context internacional.
- CE4: Conèixer i analitzar les polítiques educatives, el seu desenvolupament legislatiu i la seua incidència en les reformes socioeducatives.
- CE9: Realitzar estudis prospectius i avaluatius sobre característiques, necessitats i demandes educatives

5. METODOLOGIA

Classes teoricopràctiques:

Les classes es desenvoluparan des d'una perspectiva teòrica i pràctica, sempre seguint les normes sanitàries, amb la finalitat d'investigar, aprendre, descobrir i, sobretot, reflexionar conjuntament per a anar construint, a poc a poc, cada una de les unitats que es treballaran al llarg de l'assignatura. La dinàmica de les classes es desenvoluparà des d'una mirada activa i crítica, fomentant la participació de l'alumnat.

Es duran a terme sessions en què treballarem, entre altres, a través d'aquestes estratègies:

- Lectura, anàlisi i valoració crítica de textos i articles científics.
- Debats lliures i dirigits de diversos temes d'actualitat.
- Investigació i anàlisi d'estudis i de pràctiques educatives.
- Dramatitzacions.
- Cinefòrum.
- Iniciació a les principals estratègies i tècniques d'investigació en matèria de política educativa.

6. SISTEMA D'AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE

D'acord amb la metodologia exposada anteriorment, l'avaluació serà formativa, i es valorarà molt positivament la participació activa en l'aula en cada una de les sessions de treball.

Tipus d'avaluació	% sobre final
a) Activitats pràctiques d'aprenentatge	40%
b) Revista digital	35%
c) Assaig final	25%

***Atenció.** Per a aprovar el conjunt de l'assignatura s'han d'aprovar, independentment, les dues parts exposades en la taula anterior, tant l'examen individual com els treballs i les pràctiques individuals i grupals. En cap cas es podrà superar l'assignatura si una d'aquestes parts està suspesa.

Activitats pràctiques d'aprenentatge: És la part que més treball implica per part de l'alumnat. Es tracta d'activitats que es conformen en pràctiques, una per cada Unitat Didàctica. A l'Aula Virtual teniu disponible el Quadern d'Activitats.

Revista digital: La revista es compondrà d'un total de 7 articles d'opinió. 5 d'ells han de ser articles obligatòriament, però 2 poden estar expressats a través de la creativitat. El dia de la presentació de l'assignatura es realitzarà el taller pràctic on s'explicarà i es practicarà aquest format de treball.

Assaig final: Tindrà un valor final del 25% sobre la nota final. Serà un assaig crític on es reflexionarà sobre el contingut treballat a classe.

Els textos i vídeos sobre els quals es treballarà són:

Tema 1

- Sevilla, J. (2012). *Para qué sirve hoy la política*. Barcelona: RBA. Capítol 1: ¿La política es cuestión de generaciones?
- Article: “Reflexiones a vuelapluma sobre educación social y política”. Autor: Lucce. Blog: www.educablog.es

Tema 2

- Hernández-García, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 133-150.
- Sanguino, C. (2020). *Donde dije pin, digo veto*. Recuperat de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/donde-dije-pin-digo-veto/>
- Película: *La Ola*. 2008.
- Fragmento del programa *Buenismo Bien* (Cadena Ser). El Pin Parental, con Carlos Sanguino.

Tema 3

- Fernández, C., García, O. i Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal. (Capítol 2: “El nuevo orden educativo mundial”).
- Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional. (Extracte del capítol XVII: “De las Causas, Generación y Definición de un ESTADO”).
- Rodríguez, C. (2014). Mercantilización de la educación y domesticación de la Sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, p. 54-57.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo, digitalización y COVID-19 en educación. Recuperat de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/11/02/filantropocapitalismo-digitalizacion-y-covid-19-en-educacion/>

Tema 4

- Sánchez, D. (2019). Celaá desmiente a la escuela concertada en su propio Congreso: 'La Constitución no ampara la libre elección de centro', recuperat de: https://www.eldiario.es/sociedad/ministra-celaa-patronal-catolicos-constitucion_1_1255795.html
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. UNESCO.
- Valero, A. (2019). Libre elección de centro y segregación escolar: un binomio constitucionalmente inaceptable. Recuperat de: <http://blogs.infolibre.es/alrevesyalderecho/?p=5669>
- Curtmetratge: *Binta y la gran idea*. UNICEF. Disponible en: <https://vimeo.com/84569319>
- Vídeo: "CELAÁ reitera que el derecho a elegir colegio no está en la Constitución". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7uYc0CM0LEY>

Tema 5

- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45.
- López-Picó, C. (2021). "A vueltas" con la descentralización educativa. La experiencia en tiempos de covid-19. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, 21, 54-60.

Criteris d'avaluació: Totes les informacions susceptibles de ser avaluades ho seran en funció dels següents criteris:

- Fonamentació teòrica
- Comprensió d'allò que s'ha exposat
- Rigor metodològic
- Precisió conceptual
- Capacitat de síntesi
- Claredat en l'exposició
- Elaboració personal, incloent-hi elements crítics i arguments ben fonamentats

- Correcció expositiva
- Fonamentació bibliogràfica/documental

7. BIBLIOGRAFIA

Bibliografia bàsica:

- Carbonell, J. (2018). *L'educació és política*. Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (2004). Educar personas y ciudadanos democráticos. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 29-45.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (1948). Asamblea General de les Nations Unides.
- Fernández, C., García, O. i Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal. (Capítol 2: “El nuevo orden educativo mundial”).
- Fernández-Soria, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis Educación.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. [Ed. en valencià: *Pedagogia de l'oprimit*. Manresa: Tigre de Paper, 2024.]
- Hernández-García, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 133-150.
- López-Martín, R. (2000). *Fundamentos políticos de la educación social*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Martínez, J.L. (2008). *Revolucionarias*. Madrid: Colección Contextos.
- Puelles, M. (2004). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Sanguino, C. (2020). *Donde dije pin, digo veto*. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/blog/historia/articulo/donde-dije-pin-digo-veto/>
- Rodríguez, C. (2014). Mercantilización de la educación y domesticación de la Sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, p. 54-57.
- Sánchez, D. (2019). Celaá desmiente a la escuela concertada en su propio Congreso: ‘La Constitución no ampara la libre elección de centro’, recuperat de: https://www.eldiario.es/sociedad/ministra-celaa-patronal-catolicos-constitucion_1_1255795.html

Sevilla, J. (2012). *Para qué sirve hoy la política*. Barcelona: RBA.

- Capítol 1: ¿La política es cuestión de generaciones?

Article: "Reflexiones a vuelapluma sobre educación social y política". Autor: Lucce. Blog: www.educablog.es

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. UNESCO.

Valero, A. (2019). Libre elección de centro y segregación escolar: un binomio constitucionalmente inaceptable. Recuperat de: <http://blogs.infolibre.es/alrevesyalderecho/?p=5669>

Bibliografia complementària:

Anyon, J. (2005). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. New York: Routledge Falmer.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.

Boni, A., Belda-Miquel, S. i Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Madrid: Síntesis.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1987). *The Challenge of Democracy to Education*. London: Southern Illinois University Press.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid: Paidós.

Fullat, O. (1994). *Política de la educación*. Barcelona: CEAC.

Habermas, J. (1996). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

Locke, J. (1955). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Madrid: Alianza.

Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México DF: FCE.

Marshall, T.H. (1999). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Puelles, M. (2017). *Política educativa en perspectiva histórica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sartori, G. (1993). *La democracia después del comunismo*. Madrid: Alianza.