

Non-Formal Learning and Education: Policies, Practices and Discourses
Неформално учене и образование: политики, практики и дискурси

КУЛТУРАТА И НЕЙНИТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФОРМАЛНИ, НЕФОРМАЛНИ И АФОРМАЛНИ ПОСРЕДНИЧЕСТВА¹⁾

Хауме Трила Бернет²⁾
Университет на Барселона

Ана Айусте Гонзале
Университет на Барселона

Въведение

Преди много години (повече от два века) Монтескьо написал една фраза, изразяваща много добре нещо, което едва преди няколко десетилетия педагогиката започна да взема насериозно. В „*Духът на законите*“ той казва: „Сега получаваме три различни, ако не и противоположни типа образование: това на нашите родители, на нашите учители и това на света. Това, което ни дава последното, прави напълно ненужни всички идеи придобити от останалите“. А малко по-нататък Монтескьо ни уверява, че: „... базисното образование не се получава в специализираните образователни учреждения в детството, а започва едва, когато индивидът влезе в света.“³⁾

Тези мисли на барон Монтескьо на първо място дават израз на нещо, което днес вече би трябвало да е напълно изяснено от педагогиката. Става дума за това, че образованието не свършва, нито започва в училището и че светът е най-големият учител: понякога за добро, друг път не. Това, което Монтескьо нарича „свят“, би трябвало да е това, което днес наричаме „аформално образование“.

На второ място, фрагментът от творбата на Монтескьо облекчава противоречията, които могат да се появят – и наистина съществуват – между различните типове образование, което получава индивидът: това, което се научава чрез аформалното учене понякога противоречи на научаваното в училище; ценностите, които едно семейство желае да предаде на своите деца, не винаги съвпадат с тези, които ни предлага телевизията или интернет, и пр.

На трето място, Монтескьо ни напомня, че базисното образование не стартира докато индивидът не „навлезе в света“, т.е. образованието наистина се състои в научаването да създаваме собствени и оригинални опити. Задачата

на учителите и образователните институции е да подпомогнат изработването на този опит. Както сме писали преди: „Възпитателят ти представя света, придружава те по време на първите ти стъпки в него и те предпазва от неговите злоупотреби“.⁴⁾

Именно този род зависимости ще опитаме да изясним в следващите страници. Първо, ще представим някои концепции или идеи, които схващаме като изначални, а именно, концепциите за формалното, неформално и аформално образование и други сродни на тях; както и първичната взаимосвързаност между културата и образованието. Втората част на статията е посветена на анализа на различните типове образователни посредничества, които могат да съществуват между реалността (света), културата и учащите се. В заключение ще формулираме някои предложения относно потенциала на формалното и неформално образование да помогне за изработването на опит, основан на реалността.

1.Предварителни идеи и понятия⁵⁾

1.1. Разширяването на концепцията за образованието: формално, неформално и аформално

Образованието (*възпитанието* – бел. прев.), както вече видяхме, не се случва само в семейството и училището: то протича също така „в света“. Но всичко това се нуждаеше от преосмисляне. На педагогиката ѝ липсваха думи и понятия, които биха могли да се отнесат по един строг и систематичен начин към образователните сфери, за които вече стана дума. С тази функция се натовари цяло съзвездие от понятия: отворено образование, нетрадиционни форми на образование, извънучилищно образование, образование без правила (нерегламентирано)... и неформално и аформално образование ... Въпреки появилите се критики (които сме обобщавали и обсъждали на друго място⁶⁾) тези последни понятия, предложени от Р. Н. Coombs⁷⁾, са сред най-успешните. „Аформалното образование“ се отнася до онези образователни процеси, които се случват паралелно и съвместно с други социални процеси; ситуации и опити, чрез които се усвояват ценности (и антиценности), действия и познания, без използването на специални методики или сценарии: т. нар. от Монтескьо „образование на света“. От своя страна, „неформалното образование“ се дефинира като „комплекс от процеси, средства и специфични институции, които изпълняват различни образователни и обучителни цели, но не са директно насочени към даването на образователни степени в рамките на формалната (официалната) образователна система.“⁸⁾ Би трябвало да се споменат и някои други термини, които са от същото „семејство“ и които в педагогическия дискурс, макар с някои значими разлики, изпълняват подобни функции. Става дума например за „перманентното обра-

зование“, „учещата общност“ и „учене през целия живот“⁹⁾, „учещия се град“¹⁰⁾ и пр.

Всяко едно от тези понятия има собствен смисъл, но като че всички те принадлежат към едно и също семейство, сякаш свързани помежду си със своеобразни родствени връзки. Този семеен дух, който споделят всички те, може да се резюмира в два много важни принципа: ще ги наречем *принцип за хетерогенност* и *принцип за глобалност* (или интеграция).

1. *Принцип за хетерогенност* – на практика произтичащ от всичко казано дотук – той ни казва, че образованието е изключително обхванен, разнообразен, хетерогенен и контекстен феномен, т.е. образованието се случва на много места и се реализира с участието на огромно разнообразие от агенти и институции.

2. Вторият принцип по определен начин пояснява и подкрепя предишния. Признавайки хетерогенността на образованието, същевременно трябва да признаем, че то изисква холистична визия, която е глобална и интегрираща спрямо образователния процес. Ако погледнем на образованието отвън, ако го наблюдаваме аналитично, ще видим, че съществуват множество различни образования; ако обаче го наблюдаваме отвътре, и преди всичко от гледна точка на случващото се на обучаващия се субект, излиза, че всички тези различни образования се смесват и комбинират по един много комплексен начин.

Това много добре го обяснява един каталунски педагог, Йоахим Франч, когато пише: „В един момент като настоящия, в който се говори за сексуално, здравно, екологично и пр. образования, е важно да се уточни дали наистина има толкова много и различни „образования“ (възпитания – бел. прев.) или просто има едно цялостно, което изисква разнообразие от действия и специфично „тониране“ на конкретните цели за всеки момент в зависимост от житейската сфера/ситуация на детето, в която се развива. Ако разделим човешкото образование (възпитание – бел. прев.) на множество части, ще излезе, че това, което цели и прави учителят (възпитателят – бел. прев.), е по-важно от това, което прави самото дете. Напротив, ако поставим в центъра самото дете, то тогава неизбежно ще се говори за цялостността на образователния (възпитателния – бел. прев.) процес и за изискването да я подчиним на глобалността на опита, който съществува и се натрупва паралелно в различни среди. Опит, който в по-близко или по-далечно бъдеще, трябва да бъде интегриран в една собствена (личностна) перспектива.“¹¹⁾

Т.е. от една страна не разглеждаме образователния процес като затворен вътре в личността. Напротив, в състояние сме да разберем, че случващото се със субекта в училище не се различава особено от случващото се в семейството, на улицата и пр., и пр. Индивидът, в своя образователен опит, интегрира чрез мощни комплексни форми всички онези хетерогенни

образователни влияния, които достигат до него от всички страни и чрез всички фактори.

От друга страна обаче, ако изхождаме от подобна глобална и интегративна перспектива, не бихме могли да разберем какви са смисълът и функцията на всеки един от различните образователни агенти и институции, доколкото в определена степен всеки образователен фактор формулира своята роля и маркира собствената си територия. По едни или други причини и обстоятелства всяка образователна структура, която променя своето предназначение, рано или късно ще промени също така и функциите на останалите, с които си поделва образователния космос.

Следователно цитираните понятия обхващат едновременно принципа на разнообразието и хетерогенността и принципа на глобалността или интегрираността: всички различни измерения на образованието си взаимодействат помежду си в индивидуалния опит на субекта така, че на практика му въздействат като едно системно цяло.

1.2. Култура и образование¹²⁾

„Образованието“ и „културата“ са различни, но неразделими понятия. Наистина те са две съществени проявления за изясняването на една и съща реалност. Образованието (може би наред с други неща, но най-вече) е процес на овладяване на културата (енкултурация – бел.прев.). Образованието без културата е нищо, то не съществува, губи смисъл и съдържание..., превръща се в средство без цел. От своя страна, културата без образованието не трае и два дни – нито се консервира, нито се развива, нито еволюира.

И всичко това е вярно спрямо всяка една употреба на образованието и културата, която се използва. Не е възможно представим в детайли огромното разнообразие от различни дефиниции, дадени както за образованието, така и за културата. Ще се спрем само на най-крайните сред тях, т.е. най-рестриктивните и най-широкообхватните.

Да разгледаме например едно разбиране за образованието, което и сега, както и преди, почти ограничава обхвата му до случващото се в училище, т.е. до една формална дефиниция за образованието. Добре, но дори и в този случай образованието е неотделимо от културата: или училищата и университетите не са културни институции? Какво друго правят училищата, освен да унаследяват културата? Какво са учебните планове, учебните програми, учебниците..., ако не кондензирани форми на културен опит и артефакти?

Случва се абсолютно същото, ако от своя страна, вземем предвид и една много рестриктивна дефиниция за културата, например културата, разбираана единствено като комплекс от научни, артистични или интелектуални продукти. Забележете, че една от формите за подобно дефиниране на културата е оп-

ределянето ѝ като „академична“, т.е. културата, която се усвоява и култивира в образователните институции.

И ако вместо към тези рестриктивни определения за културата и образованието се насочим към най-обхватните дефиниции, то връзката между двата феномена отново се откроява като автентична. Така в културната антропология са формулирани дефиниции за културата, които я определят като конституирана, но също така и достъпна за усвояване чрез учене и обучение. С други думи, културата се дефинира без колебание в термините на трансмисията (преноса), т.е. с образователни термини. Едва ли има нужда да се казва, че ако използваме една широко обхватна дефиниция за образованието (което включва аформалните процеси на учене), се случва абсолютно същото, но погледнато от противоположната перспектива.

Следователно, оказва се изключително трудно да се дефинира образованието, без имплицитно или експлицитно да се появи културата, както и обратно. Съществува само една среда, в която понякога образованието и културата ни се струват отделни реалности: това е сферата на администрацията и бюрокрацията (департаменти, сфери, чиновници, понякога министри и пр.). В техния контекст образованието и културата изглеждат разделени, когато администрации, институции и профсъюзи претендират за привилегиите на представителни говорители. Тогава образованието се превръща в задача единствено на учителите, а културата – в такава на артистите и интелектуалците. Именно тогава и се правят опити образованието да бъде затворено единствено в училищата, а културата – в музеите и библиотеките.

Но нека го кажем още веднъж – това представлява просто едно бюрократично решение, тъй като всички споменати институции, наричани образователни, са на практика и културни институции, както и обратното. Разликата помежду им е въпрос на гледна точка: образователните институции поставят акцент върху преноса, предаването и овладяването на културата, докато културните средища акцентират върху създаването или материалното консервиране на културата.

2. Културни опити и педагогически посредничества

Въпреки всичко споделено до тук, целта сега е да се представи и обоснове една типология на образователно-културните институции и ресурси, конструирана на основата на критерия за педагогическа медиация. Това се отнася както до случаите, в които опитът на субекта с културния продукт и ситуация е директен, така и ако в този опит съществува експресна педагогическа медиация с цел фасилитиране (улесняване) на ученето.¹³⁾ Тази типология също така е опит за прецизиране на разликите в подхода между институциите, наричани културни, и тези, наричани образователни.

Предложената концепция се основава на разграничаването на три типа цялости (измерения) или процеси. За да си спестим усилията да дефинираме нови понятия, ще ги наречем просто А, В и С. Най-напред ще ги характеризираме чрез картина на тяхното взаимно сравнение. След това ще опишем и илюстрираме поотделно всеки един от трите типа цялости и накрая ще предложим няколко съображения и очаквания относно тяхната роля и развитие.

	Доминираща функция	Тип на културния опит	Тип учене
А	Употреба и/или създаване	Директен	Контекстуално Непланирано
В	Употреба и/или създаване	Директен и опосредстван	Контекстуално Планирано
С	Формиране	Опосредстван	Деконтекстуализирано Планирано

Измерение А

Тук имаме предвид например музеите, библиотеките, концертите, киното, театъра и др. културни събития; така също артистичните ателиета, научните лаборатории и др. среди, където се създават културни продукти; също така панаири, народни празненства; неформални процеси или дейности като четения, слушане на музика, пътувания. Във всички тези случаи става дума за ситуации, институции, ресурси или дейности, **които създават директни културни опити**, т.е. опити, в които индивидите влизат в директен контакт с културата. В тях субектът използва определени културни продукти (макар само с цел забавление или развлечение) или дори създава нови такива. Ученето или формирането, в случая, наричаме аформално, т.е. аметодично, често несъзнателно и интимно свързано с други рекреативни, продуктивни или ежедневни функции. Ето защо винаги става дума за едно контекстно-базирано учене: учи се (усвоява се) определено културно съдържание в автентичното за него пространство и среда.

Измерение В

Тази втора група е свързана с другите две, т.е. включва характеристики на първото и третото образователно измерение. Някои примери ще са гранични с предишното измерение (напр. една ясла или аматорска театрална група, един туристически център и пр.); други институции от тази група, естествено, ще са по-близки до третото измерение, което ще изясним по-нататък (детски и младежки центрове за занимания през свободното време, социокултурна анимация и пр.).¹⁴⁾ Редица от тези средища и процеси са ситуирани в образователния неформален сектор.

Във всички случаи обаче спрямо всяко от тях място намират директни културни опити и поради това ученето, което се постига, е до голяма степен контекстуално. Но, за разлика от предишното измерение, тук вече е налице и определено планиране на процеса на учене. Към този тип институции или ситуации е нормално да се отнесат тези, които имат двоен интерес да използват или да се наслаждават на собствения културен опит, но също така и да се реализират нужните форми на подпомогнато отвън учене, за да се възползват или наслаждават по-успешно на тези културни опити или практики. Може да се приоритизира едната или другата функция, но винаги са налице и двете: индивидът се записва в един хор, тъй като му харесва да пее, но е напълно наясно, че в такъв случай трябва да присъства на репетициите, да учи песните, както и нужния солфедж и т.н. Семейството, което записва своя син или дъщеря в една скаутска група, пък го прави с двойната мотивация да го приобщи към определени формиращи личността му ценности, поддържани от тази институция, но също така, за да може детето да се наслаждава на специално организирани дейности.

Измерение С

Преобладаващите примери в този трети тип измерение или процеси са включени във формалната образователна система. Става дума за силно педагогизирани институции, в смисъл че във връзката между субекта и културния продукт винаги съществува една установена медиация въз основа на критерии, които се предполага, че могат да фасилитират или подобрят определени процеси на учене. Тяхната базисна функция е образователната, докато другите функции ѝ се подчиняват. Формата на учене е, разбира се, методична и преди всичко извънконтекстна, дори когато поради дидактически причини се полагат огромни усилия за реконтекстуализиране на процесите. Историята и реалността доказват, че този тип културни институции са необходими за ученето на определени елементи на културата, което без педагогическата медиация би било много трудно или невъзможно: напр. аформално може да се научи една модерна песен, но без мощна педагогическа медиация (учители, учебници...) много трудно ще се усвои решаването на уравнения с две или повече неизвестни.

По-нататък, както вече споменахме по-рано, ще опитаме да формулираме някои съображения и предложения относно всяко едно от тези три измерения, които току-що характеризирахме.

По отношение на измеренията от типа А

1. Не се налага отново да аргументираме идеята, че колкото повече и по-различни са възможностите за усвояване на директен културен опит, които ни

предоставя средата, толкова по-висок е нейният потенциал като образователна (възпитателна).

2. Този образователен потенциал на директните културни опити (практики) ще е също така във връзка с:

– *вътрешно присъщото културно качество на културните продукти.* Трябва да се има предвид, че един хубав музикален концерт е по принцип по-образователен, отколкото един лош такъв. Ясно е, че тук няма да определяме критерии за оценка на това качество, тъй като това не е специфично педагогическа задача. Единственото, което в този смисъл от педагогическа гледна точка заслужава да се отбележи е, че образователният потенциал на една директна културна практика се намира във връзка с вътрешно присъщото качество на продукта, който тя генерира;

– *ценностите със социален, граждански или етичен характер присъстват експлицитно или имплицитно в директните културни практики или техните продукти.* Нито една образователна ситуация не може да избяга от ценностното съдържание и послания. Едва ли сега е моментът да определяме кои или какви точно трябва да са тези приемливи от педагогическа гледна точка ценности. Изглежда обаче, че за автентичното демократично общество водещи са етичните и социални ценности като напр. тези, които откриваме във Всеобщата декларация за правата на човека;¹⁵⁾

– накрая, едва ли е нужно да се търсят специални доказателства за това, че образователният ефект на една директна културна практика (опит) зависи от степента на въвлеченост и участие – самостоятелно или акомпанирано

– на самия учещ се субект в нея. Т.е. усвояването на този опит не зависи единствено от условията на продукта или ситуацията, но и от специфичната форма, чрез която той е свързан с настоящия и предишния опит на индивида. Всички знаем, че можем да се учим от грешките си, от негативните ситуации или дори от дефектните продукти, благодарение на които научаваме напр. как не трябва да се правят нещата. Но би било абсурдно да се пледира за съзнателното и системно създаване на негативни ситуации и дефектни продукти, за да се извличат в последствие от тях педагогически значими изменения.

3. Би било подходящо, ако образователните измерения от типа А са отворени към тези от типове В и С. Начините, по които В и С могат да се възползват от практиките от типа А, могат да са много разнообразни: педагогически департаменти/отдели в музеите,... които предлагат специално организирани дейности на училищата и неформалните институции и т.н.

4. Без съмнение, използването на образователните практики от типа А от страна на останалите два типа опити не бива да се реализира като една крайна педагогизация. Тяхната фундаментална образователна ценност е, че предлагат директни културни опити. Ако обаче се използват единствено

в рамките на педагогическия формат, е възможно да загубят най-хубавата част от своя аформален (естествен, автентичен и директен) образователен потенциал. Би било чудесно, разбира се, ако един музей разполага с образователен отдел, но трябва да е ясно, че музеят е също така глобален възпитател и изпълнява тази своя роля далеч извън плановите ученически визити и турове.

По отношение на образователните измерения от типа В

1. Този тип образователни измерения би трябвало много специално да се третира, тъй като съдържат изключително много позитиви и доста малко от негативите на другите два типа.

2. Те предлагат културни практики (опити), които съчетават много успешно употребата и формирането, културната наслада и ученето. При това го правят по един много леко форсиран или изкуствен начин.

3. Същевременно, като цяло, те предлагат културни дейности, които са активни, партиципативни и кооперативни.

4. Това може би е средата, в която се среща най-безпристрастната и некомерсиална култура и където образованието се търси най-рядко заради своите разменни (прагматични – бел. прев.) стойности.

5. Характерните черти или граници на тези образователно-културни оферти (разновидности) са подобни на тези, които откриохме и по отношение на предишните:

– културното качество на продукта, който се предлага: в някои случаи качеството може да е ниско поради високата доза „волунтаризъм“, който се наблюдава понякога при тях;

– налице е риск типичен и по отношение на третия тип образователни измерения; става дума за опасността да се отиде към една псевдоесколаризация.¹⁶⁾

По отношение на измеренията от типа С

1. Въпреки че в този текст не се уморихме да подчертаваме значимостта на образованието, което се получава извън училище, това не може да води до подценяване на значимата роля, която формалната образователна система продължава да изпълнява. Тази значимост се дължи, наред с други неща, и на следните обстоятелства:

– формалната система предлага най-обхватната, перманентна и устойчива мрежа за образователно-културни оферти в днешните общества;

– улеснява като цяло по-успешно от останалите институции и мрежи овладяването на ценностите, необходими на който и да е интенционален образователен процес. Чрез образователните измерения от типа А се предава всичко съществуващо в обществото – неговите ценности и контра-ценности. Формалната система, в замяна, може и трябва да налага определени аксиологически опции;

– това е една мрежа, която е много по-малко селективна, дискриминативна или класическа, отколкото която и да е друга. Формалната система във всяко класово общество без съмнение също е класическа. Но също така, без съмнение, тя е много по-малко класическа, отколкото други социални и културни сфери. Във всеки случай, изглежда доста ясно, че борбата за равенство на културните възможности минава не само, но неизбежно и през формалната образователна система.

2. Аналогично, и въпреки един определен културно-елитарен дискурс, центровете във формалната образователна система в нашето общество са фундаментални културни институции: тези, които предлагат огромния по качество и интензивност дял на културния трафик.

3. Епилог: функциите на формалните и неформални образователни сектори във връзка с директните културни опити (практики)

Да се организира знанието. Чрез аформално учене и образование може да се овладеят множество и ценни културни елементи, но като цяло това се случва по един деструктуриран начин. Културата, без съмнение поддържа по дефиниция изискването за определена вътрешна организация. Училището и една част от неформалното образование служи, в този смисъл, за да улесни субекта в усилията му да подреди когнитивно всички тези разхвърляни елементи и по този начин да се идентифицира с една определена култура.

Да се концептуализират директните опити на основата на реалностите. Тези опити са богати на сензации, емоции, впечатления... , които са изключително важни. Но за да сме в състояние да поемем отговорност за реалността и да сме в състояние да я отразяваме, е необходимо също така те да бъдат концептуализирани, категоризирани...; казано по-простичко, да се подберат точните имена на нещата.

Да се интегрират във формалното образование онези нови културни елементи в границите на аформалното и неформално учене и образование, с които разполага индивидът. Това е нещо, което училището и останалите формални образователни учреждения не умеят да правят добре и трябва да се научат на това. С изключение на детските заведения, чиято роля на този етап не може да е друга освен интегративна на основата на учене, базирано на предишния извънинституционален опит, в останалите равнища на образователната система ученето се основава на предишните училищни равнища и изисквания. Формалната система се е наложила като една затворена система, чието съдържание се определя, репродуцира и разширява от само себе си. Т.нар. (в европейските политически документи – бел. пред.) *общество на знанието* още повече хиперболизира тази тенденция на абсурда в образованието. Ето защо е много спешно училищата

да се научат да отчитат всички предишни и външни опити, за да могат да помогнат на учениците и по този начин да се превърнат в тяхна стабилна подкрепа и фактор за развитие.

Да се постигне дълбочина на аформално овладяваната култура, която често се ситуираща на видимо повърхностни равнища. Аформалното учене е много богато, но също така е истина, че често остава на равнището на привидността, видимостта, която е лесно уловима от сетивата.

Да се разбере генезисът на съдържанията на директните опити (практики), тъй като те, поради своята вътрешна природа, се намират много тясно свързани с настоящето, непосредственото.

Да се анализират ценностите. Изработването на директен културен опит означава също така той и неговите продукти да бъдат подложени на критичен анализ.

Да се селектира. Огромната по своя обем достъпна информация е такава, че без употребата на селективни критерии се оказва невъзможно нейното успешно третиране и използване. На възпитателите също им прилича да помагат на своите ученици при формулирането (избора) на критерии за принадлежност, чрез които могат да се ориентират в актуалната магла на познанието съобразно своите потребности и желания. Преди доста години Ницше брилянтно формулира нещо, което сега звучи още по-актуално: „Има много неща, които не искам да ги знам за нищо на света. Знаенето маркира границите на познанието.“¹⁷⁾ Макар вероятно да изглежда парадоксално, но една от задачите на формалното и неформално образование се състои именно в подкрепата на всеки да очертае постепенно тези свои собствени познавателни граници.

Може би всички тези задачи могат да се резюмират в онзи известен слоган: да се научим да учим. Директното учене е възможно на много места и в много моменти, но преди всичко на педагогически опосредстваните инструменти принадлежи отговорността да обясняват кое как се учи.

БЕЛЕЖКИ

1. Авторизиран превод – Силвия Николаева
2. Проф. Хауме Трила Бернет е един от водещите европейски специалисти в областта на неформалното образование. Понастоящем е член на академичната общност на Факултета по педагогика, Университет на Барселона. Член е на университетската група за Изследване на моралното възпитание (GREM). Автор на множество публикации и координатор на изследователски проекти в сферата на формалното, неформалното и аформалното образование, на социокултурната анимация и педагогиката на свободното време, на моралното развитие и ценностно възпитание. Бивш вицепрезидент

- на Института за науки за образованието към Университета на Барселона в периода 1986-1988.
3. Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*. Madrid, Ed. Tecnos, 1972, pp. 72 y 69-70.
 4. J. Trilla, J. *Aprender, lo que se dice aprender. Una teoría alfabética de la educación*. Barcelona, Ed. Octaedro, 1998, p. 35.
 5. El contenido de este capítulo está conectado con otros trabajos anteriores: Trilla, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ed. Ariel, 1996 (3ª ed.); --- *La educación informal*. Barcelona, PPU, 1986; --- *Otras educaciones*. Barcelona, Anthropos, 1993; --- “Los alrededores de la escuela“, *Revista española de pedagogía*. Vol. 228, 2004, pp. 305 – 324; Trilla, J., Ayuste, A.; Aznar, P.; Gros, B.; Requejo, A.; Rodríguez, P. Romañá, T. “El conocimiento pedagógico y la periferia del universo educativo“, en Boavida, J; García del Dujo, A. (eds.), *Teoria da educação. Contribuios ibericos*. Madrid, Ed. Síntesis, 2007, pp. 173-202. Ghanem, E.; Trilla, J. *Educação formal e nao formal*. Sao Paulo, Summus Editorial, 2008.
 6. “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación“, en Sarramona, J. (ed.). *La educación no formal*. Barcelona, Ed. Ceac, 1992, pp. 9-50.
 7. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ed. Península, 1971.
 8. *La educación fuera de la escuela*, op. cit., p. 30.
 9. Husen, T. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós, 1988.
 10. Faure, E., *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad, 1973; Sureda, J.; Trilla, J. “Education in urban settings: the educating city“, *Bulletin of the International Bureau of Education*, 266-267, 1993; Trilla, J. (coord.). *La ciutat educadora. The educating city*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990; Trilla, J. “La ciudad educadora: génesis, usos, significados y propuestas“, en AA.VV. *As cidades e os rostos da exclusao*. Porto, Universidad Portucalense, 1999, pp. 85-120; Trilla, J. “La educación no formal y la ciudad educadora“, en Casanova, H.; Lozano, C. (coords.). *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. México D. F. Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2007, pp. 23-42.
 11. Franch, J. *El lleure com a projecte*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1985, pp. 25.
 12. El contenido de este apartado se puede encontrar ampliado en otras publicaciones anteriores, sobre todo en: Trilla, J. “Las políticas culturales y las políticas educativas“, AA.VV. *Educación para la innovación y la competitividad*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1993, pp. 271-288; Ayuste, A., Trilla, J. “Intellectual as intellectuals, citizens and educators“, *Revista Aula de Encuentro*, nº especial, 2012, pp. 221-231.
 13. Para esta distinción nos hemos i/nspirado en los conceptos que Bruner hace tiempo propuso de *aprendizaje por experiencia directa* y *aprendizaje por experiencia mediatizada* (Brunner, J. *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, UTEHA, 1972, pp. 200 y ss.; Bruner, J. *The Relevance of*

- Education*, New York, The Norton Library, 1973, pp. 102 y ss.; Brunner y Olson, “Apprentissage par expérience directe et apprentissage para expérience médiatisée”, *Perspectives*, Vol. III, nº 1, 1973, pp. 21-42).
14. Trilla, J.; Ayuste, A.; Agud, I. “After school activities and leisure education”, en Ben-Arieh, A.; Casas, F.; Frones, I.; Korbinn, J. (eds.). *Handbook of Child Well-being*. Dordrecht, Springer Science & Business Media B.V., 2014, pp. 863-894.
15. En otros lugares nos hemos extendido largamente en esta cuestión: J. Trilla, *El profesor y los valores compartidos*. Barcelona, Ed. Paidós, 1992; Trilla, J. “Propuestas conceptuales en torno al debate sobre educación para la ciudadanía», en PUIG, J. (coord.): *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona. ICE-Horsori, 2010, pp. 77-92.
16. Есколаризация – от испанското “escuela” – „училище“.
17. Nietzsche, F. *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza Ed., 1975, p. 30.

✉ **Prof. Dr. Jame Trilla Bernet**
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona

✉ **Dr. Ana Ayuste Gonzalez**
Prof. titular d'Universitat
Facultat de Pedagogia
Universitat de Barcelona

Авторизиран превод / Tranlated by
Проф. д-р Силвия Николаева / Prof. Dr. Silvia Nikolaeva