

2.20. HACIA NUEVAS PEDAGOGÍAS CIUDADANAS

*Eusebio Manuel Nájera Martínez
Escuela de Educación. Universidad del Mar
Chile*

En el actual contexto de transformaciones que viven (o sufren) nuestras sociedades, se está produciendo una resignificación de las prácticas socioeducativas que perfila y amplía sus ámbitos y objetos de intervención.

Pasamos desde las “*otras educaciones*” -las no formales y las informales expuestas por Coomb en los años 60-, al “*cotizar al alza*” de las educaciones sociales en los últimos años (Trilla, 1993, 2000).

El estado acelerado de transformaciones económicas y los cambios en los estilos de vida de las personas, familias y comunidades son considerados como factores decisivos en el resurgimiento y expansión de las educaciones sociales. Además, aparecen un conjunto de crisis sociales asociadas al aumento progresivo de la pobreza, al deterioro de la calidad de vida y el ambiente y a la desafección ciudadana. Por último, los últimos años reinstalan con fuerza, tanto en los niveles macro como micro social, el tema de la violencia.

En este marco se instalan tensiones y debates sobre la vigencia o disolución de las cartografías humanistas modernas, el nuevo puesto de la tecnología en el desarrollo “glocal” (especialmente las nuevas TIC’s y la biotecnología) y las fragmentaciones sociales y las nuevas exclusiones que se expanden hoy en el mundo.

La concepción humanista es problematizada a la luz de los acontecimientos que hemos vivido en el siglo XX: “*El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible. Comprobar esta preocupación implica reconocer la*

deshumanización no sólo como viabilidad ontológica sino como realidad histórica”
(Freire, 1970: 31,32)

Más aún, estos tiempos nos interrogan sobre las bases mismas sobre las que se fundan nuestras aspiraciones humanistas: *“A fuerza de investigación y toma de conciencia, el ser humano se ha convertido en el idiota del cosmos, se ha condenado él mismo al exilio y se ha expatriado en lo sinsentido, en lo que no le concierne, en lo que lo ahuyenta de sí”* (Sloterdijk, 2003:30)

Todos estos temas, constituyen un repertorio relevante para el desarrollo futuro de las prácticas socioeducativas.

“Así, La educación social tiene que reflexionar también acerca de su “intervención”, dónde realizarla y preguntarse por qué lo hace de una manera y no de otra. La educación social debe abrir nuevos espacios de reflexión y trabajo y, lo que es más importante, debe incidir en las causas de los problemas; debe hacer prevención de las causas que lo generan.”(Petrus, 2000:79)

Esta situación implica la generación y desarrollo de nuevos campos de entendimiento en el ámbito de la pedagogía social. *“Estos temas representan para la pedagogía social un reto conceptual que, a la vez, también cuestiona su posición respecto a las modalidades de conexión con lo social: planteamiento de las investigaciones y relaciones con otras disciplinas, de la formación de profesionales, de la elaboración de modelos de educación social, de la interpelación a las administraciones y/o instituciones encargadas del diseño y de la implementación de las políticas sociales”* (Núñez, 2002:33).

El imperativo de recomprender los modelos de educación social desde bases paradigmáticas nuevas se hace imprescindible. Algunos ya proponen tareas estratégicas tales como la reconceptualización (Núñez, 2003; Caride, 2002; Trilla, 2000; Petrus, 1997), la resignificación de los espacios de intervención (Caride, 2003, 2002; Ortega, 2003,

2002), la configuración de nuevos ámbitos de desarrollo (Saez, 2002; Petrus, 2000) y el avance en la profesionalización (Núñez, 2002; Llena et al., 2002).

Una de las vertientes significativas en este esfuerzo es aquella que coloca su acento en la tarea de configurar un sentido de la acción socioeducativa contextualizada en la construcción de un desarrollo humano sustentable, donde la presencia de una ciudadanía responsable otorga legitimidad a la educabilidad de las personas.

“El reto actual de la educación social es incidir en el repertorio conductual de los ciudadanos, lo cual supone introducir cambios en el seno de la familia, en las relaciones con los compañeros de edad y en las instituciones escolares y sociales. Sin olvidar, por supuesto, transmitir las habilidades sociales necesarias en las relaciones laborales, generar positivas actitudes frente a la cultura y las subculturas, etcétera. De no hacerlo así, la educación social se mantendrá dentro de un diseño o paradigma tradicional y alejado de las auténticas necesidades de los ciudadanos.” (Petrus, 2000: 70)

El Informe de E. Faure, revaloriza a la educación como un bien cultural perteneciente a toda la humanidad presente a través de una diversidad de manifestaciones y fenómenos situados en los desafíos del desarrollo humano. En esos momentos, distingue el “acto de aprender” como el hecho educativo fundamental que marca la nueva época. Y por último, establece que *“Una configuración social que situase a la educación en este lugar, que le otorgase este rango merecería un nombre propio: el de “ciudad educativa”.* Su advenimiento sólo sería concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y del tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implica que pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano, los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación.” (Faure, 1991: 243)

Comienza a incubarse entonces, una mirada más amplia y profunda de los fenómenos educativos y culturales. Así, la educación social amplía su horizonte y la escuela, especifica los suyos.

Años después, el Informe Delors, recupera ante los dilemas de la globalización y sus efectos en el panorama cultural mundial, la presencia y proyección del concepto de educación permanente, o durante toda la vida, con sus ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio, como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Así, enfatiza en la noción de sociedad educativa para aludir a la necesidad de concebir una educación adecuada a los desafíos contemporáneos de las personas.

Se trata de la idea de la educación permanente tratada en forma ampliada, considerando no solo las mutaciones de la vida profesional, sino también la estructuración continua de la persona humana, su conocimiento, sus competencias y su juicio (Delors,1996).

A través de esta propuesta, se diluyen definitivamente las nociones que diferenciaban las educaciones formales, no formales e informales. Si la educación está presente a lo largo de la vida y en toda la vida, las distinciones entre lo formal y lo informal no proceden más que como acentuaciones de distintas estrategias, válidas todas, para enfrentar las urgentes necesidades socioculturales actuales. Nuevamente, la educación social se encuentra con un escenario propicio para su recreación y reproducción.

En los últimos años, estas reflexiones reponen en el campo pedagógico, las preocupaciones por la relación entre educación y ciudad.

La ciudad es en la actualidad un referente privilegiado que ayuda a comprender y avanzar en el conocimiento e intervención de los procesos socioeducativos contemporáneos.

El crecimiento progresivo de las ciudades es un fenómeno que marca las dinámicas sociales de las próximas décadas. Casi un 80% de la población latinoamericana habita sus ciudades y esta cifra va creciendo.

Pero, las ciudades que fueron construidas inicialmente como espacios para la constitución de sociedades (la forja de los ciudadanos libres de la época moderna), hoy concursan como lugares de intercambio económico marcados por gestiones financieras globales que transforman el sentido de vivir la ciudad. Algunas, las menos, integran ese mundo interconectado con la riqueza. Las más, conviven con las incertidumbres y las carencias de esta naciente época.

Así, opulencia y pobreza se nutren y reproducen aceleradamente en las últimas décadas. Además, emerge la fisonomía de fuertes dinámicas de emigración que modifican profundamente los procesos identitarios y abren nuevos flujos de intercambio económico y cultural.

“En el marco de los procesos generales de crisis del Estado de bienestar, fragmentación social, privatización y globalización contemporáneos, los contrastes urbanos entre ricos y pobres se han incrementado. El fenómeno del consumo disimula esta realidad creando la ilusión de un progreso que en realidad es cada vez más concentrado, y que refuerza la existencia de hecho de ciudadanos de diferentes categorías (Borja, 1988). Entre otras cosas, estas fuerzas han pulverizado toda potencialidad de una democracia local prometida por el discurso postautoritario en la región. La consecuencia de estos recorridos fue la clara evidencia de la incapacidad municipal para generar políticas de poder, frente a las persistentes prácticas tradicionales y facciosas del juego político. En el marco de las políticas neoliberales de descentralización, los gobiernos municipales, de todo el espectro ideológico, se han mostrado dóciles a las tendencias estructurales, reservándose apenas la propiedad de una retórica seudo modernista” (*Cicerchia, 2002: 116-117*)

En este camino, ha resurgido una valoración por la ciudad como lugar desde donde tenemos que enfrentar la construcción de la democracia y la paz para el siglo XXI y, d

surgimiento de esta clave de entendimiento, nos remite a ciertas tendencias pedagógicas recientes que fundan una orientación y un campo de desarrollo para las educaciones sociales.

En primer lugar, es indudable que una fuente vinculante central se encuentra en el cambio de paradigma educativo iniciado en el siglo XX que desplaza la relación pedagógica desde el enseñante hacia el sujeto que aprende, otorgando con esto una responsabilidad y orientación privilegiada a la sociedad en su conjunto (sociedad educativa).

En segundo lugar, aparece en nuestro horizonte, el sueño experimentado por F. Tonucci, denominado “ciudad de los niños” (Tonucci,1996), como una otra manera de pensar la ciudad, enfatizando en el derecho a la participación ciudadana e imaginando una ciudad acogedora y formadora, especialmente para la infancia invisibilizada por los adultos.

En tercer lugar, en las últimas décadas emerge el movimiento de las “ciudades educadoras” a través de gobiernos locales democráticos que motivan a los ambientes locales y aportan a la construcción participativa de ciudades sustentables como alternativas de otro mundo posible.

“Pero la educación no es solamente el poner al niño en la escuela o que haya buenas escuelas. La educación, en primer lugar, es que a partir de un desarrollo del sistema educativo, sea una educación capaz de producir gente con autonomía de pensamiento y con capacidad de autoprogramación y de adquisición de conocimientos el resto de su vida. Pero es más, es algo que en Barcelona han desarrollado ya hace tiempo y que es el concepto de ciudad educativa: no es solamente la escuela cómo elemento de educación, sino es la idea del conjunto de una sociedad local, a través de una serie de interacciones, incluyendo actividades culturales, incluyendo relaciones con los medios de comunicación, incluyendo elementos de animación ciudadana. Es el conjunto del sistema de relaciones sociales locales que produce un sistema de información interactiva, que

desarrolla la capacidad educativa en un sentido amplio y no simplemente de adquisición de conocimientos.” (Castells, 2001:5)

La educación así planteada se manifiesta en el desarrollo de la ciudad. Lo urbano es dibujado desde el aprendizaje del ciudadano/a, aprendizaje que puede contener errores y éxitos como producción cultural cotidiana. Las formas y la infraestructura/cuerpo visible de la ciudad es un modo de retratarse como habitante.

“Concebimos la ciudad no solamente como un espacio físico sino como un espacio simbólico del desarrollo de la ciudadanía.” (Alderoqui, 2002: 231)

“La ciudad no es en realidad un simple estado físico. Provoca en el sujeto que vive en ella aquella sensación de ciudad, cuyos efectos pedagógicos se advierten en la formación del ciudadano. Viviendo en ella, el hombre quiere ser ciudadano.” (Gennari, 1998:20)

El que habita no recibe su habitat sino que lo construye en forma compleja, siempre procesal, entre tensiones y contradicciones. Se juegan tolerancias e indiferencias, aceptaciones y exclusiones, cada uno desde sus espacios privados hacia lo público, ¿Qué ciudad queremos?, ¿En qué ciudad vivimos?.

“Ante todo, debemos pensar en la ciudad a la vez como lugar para habitar y para ser imaginado. Las ciudades se construyen con casas y parques, calles, autopistas y señales de tránsito. Pero las ciudades se configuran también con imágenes. Pueden ser las de los planos que las inventan y las ordenan. Pero también imaginan el sentido de la vida urbana las novelas, canciones y películas, los relatos de la prensa, la radio y televisión. La ciudad se vuelve densa al cargarse con fantasías heterogéneas. La urbe programada para funcionar, diseñada en cuadrícula, se desborda y se multiplica en ficciones individuales y colectivas.” (García Canclini, 1999: 107)

Es en este contexto, descrito suscintamente, que queremos presentar como entendemos y proyectamos las educaciones sociales desde nuestra experiencia de educadores, desde los años noventa del siglo XX.

Nuestro trabajo socioeducativo proviene de una concepción freiriana de la educación y se nutre, a través de los años, de vertientes teórico-metodológicas que distinguen desde los enfoques humanistas, el sentido cultural de la educación. Entonces, una educación no neutral, situada en el espacio de los imaginarios sociales, a partir de los sujetos y sus derechos, expresados en el habitar como participación constructiva de democracia y paz (Nájera, 2003).

Así, nuestras prácticas fueron reconstruyendo diversas estrategias educativo culturales a través de las cuales pretendíamos abordar las necesidades e inquietudes del resignificado espacio sociocultural.

La primera y que tuvo mayor desarrollo en nuestro quehacer, es la estrategia de formación para la participación ciudadana y que involucró iniciativas de educación ciudadana para poblaciones y comunidades (dirigentes, jóvenes, mujeres) así como, el desarrollo de programas de formación de formadores a nivel local (animadores, docentes, monitores) (Nájera, 1993).

Esta estrategia socioeducativa se basa en las tendencias del desarrollo local y la educación popular. Ambas, emergentes en los años ochenta, enfatizan en la necesidad de forjar espacios locales de desarrollo humano sustentable atentos a la calidad de la vida cotidiana y la participación social (Godoy et al., 1997, 1996).

En la actualidad enfrentamos un escenario de “nuevos territorios” que emergen al calor de las aceleradas transformaciones urbanísticas, con renovadas necesidades sociales y algunas tensiones frente a la calidad de las ofertas educativas formales. Esta realidad se encuentra además amenazada por la persistencia de bolsones de pobreza, el surgimiento de

ghettos urbanos, la estructuración de un tipo de empleo ilegal y el deterioro de los entornos ecológicos próximos.

Una de las tareas importantes a construir, es la cualificación y proyección de una gestión local fundada en la gobernancia de los ciudadanos y en el rediseño operacional creativo de las estructuras administrativas. Esto implica, fortalecer la confianza social dañada en estos años, establecer espacios de diálogo entre los habitantes donde se compartan sueños comunes, recuperar el valor de lo colectivo, profundizar y diversificar los mecanismos y procedimientos de participación de la ciudadanía. Los Informes de PNUD, 2000 y 2002, en este contexto, invitan a diseñar una sociedad fuerte para gobernar el futuro, enfatizando en el desafío cultural de reconfigurar un nosotros que permita identidades activas y constructivas.

Las educaciones sociales pueden aportar a este diseño, abriendo cauces de sentidos acompañantes a través de sus tendencias y finalidades pedagógicas utópicas: aprendizaje permanente, ciudad educativa, diversidad de educaciones, democratización de la escuela, son algunos propósitos que pueden organizar un conjunto de iniciativas, hasta ahora aisladas dentro de la gestión de los servicios locales.

La gestión de la educación en los espacios locales entonces, no se circunscribe a la atención reducida desde el ámbito escolar sino que se trata hoy de construir una “educación ciudadana” que integra las políticas públicas al desarrollo de desafíos de la comunidad y las personas en el escenario privilegiado de la vida cotidiana e identidad de los sujetos.

Manifestaciones que se hayan ligadas a este eje nucleador de la acción socioeducativa en el espacio local son por ejemplo: la promoción social de los servicios sociales; la educación ambiental desafiada por la “alfabetización ecológica” a la que alude Frijot Capra; la animación sociocultural y su aporte a las identidades y patrimonios, recuperando dimensiones integrales del ser humano (creatividad, arte, cuerpo); la educación para la salud que aborda los estilos de vida y la seguridad humana; la educación comunitaria que se desafía en la reconstrucción de tejidos colectivos y el cuidado de

identidades locales en escenarios de globalización; la educación de adultos que enfrenta las alfabetizaciones antiguas (literarias) y nuevas (digitales), la educación de la tercera y cuarta edad (gerontagogía, según Saez, 2002);

En este cuadro nos parece de vital importancia reponer la democratización del conocimiento que involucra tanto a las escuelas y otros procesos locales de producción de conocimientos (iniciativas productivas y de investigación, organizaciones de la comunidad y ONG's, iniciativas tecnológicas), promoviendo un proceso de reapropiación comunitaria de los saberes sociales y su involucración en redes que estimulen la creatividad, difusión y uso (Lavín, 2003). Siendo el conocimiento, el principal capital para el desarrollo humano hoy, los territorios locales para su supervivencia tienen que imaginar sus estrategias de inclusión. Las educaciones sociales presentan interesantes oportunidades para enfrentar este desafío.

Otro de los ámbitos estratégicos que hemos reconocido como relevante y lo hemos diseñado dentro de nuestra experiencia es la educación de jóvenes.

En las últimas décadas, nos hemos encontrado con una nueva realidad juvenil, muchas veces poco comprendidas por las instituciones y los adultos. Son identidades generacionales en formación, todavía difíciles de describir en complitud, por ahora sólo materias de interpretación y susceptibles de acogida (Nájera, 1996). El consumismo y el pragmatismo, pasa a formar parte de sus complejas identidades, las cuales no tiene contrapartes orientadoras en la sociedad adulta. Se hacen presentes corrientes tribales postmodernas que visibilizan comportamientos juveniles recreados en territorios locales. Por otro lado, plantean requerimientos impostergables de integración social y formación para el trabajo (Latorre, 2003).

Una de las respuestas más contundentes del período en regiones y países como el nuestro, han sido las reformas educacionales, las cuales, después de una década de desarrollo, presentan algunas tensiones en cuanto a la integración y adecuación curricular de la cultura juvenil. Los magros resultados en los rendimientos estudiantiles, la

manifestación de escenas de violencia en las escuelas, el aumento de adicciones y enfermedades psicológicas, nos hacen pensar en la necesidad de obrar desde un enfoque más holístico e inclusivo para tratar el tema.

Los desafíos en torno a la educación de jóvenes, comportan varios niveles de prioridad y profundidad: en primer lugar, reconocer las realidades e identidades que se están desarrollando en nuestra sociedad contemporánea (el diagnóstico de las juventudes no está completo). En segundo lugar, intencionar una pedagogía menos institucional y más abierta a las dinámicas cotidianas de la juventud local (pedagogías del uso de tiempo libre, el voluntariado para el desarrollo, la animación sociocultural, la pedagogía de grupos).

La realidad juvenil es pluriforme y heterogénea lo que implica reconocer las diferencias y las diversidades desde sus fronteras de encuentros y desencuentros, sin intencionar más fragmentaciones y clasificaciones prejuiciosas respecto a ciertas culturas ambientales juveniles. Se trata de una educación para las nuevas ciudadanía juveniles, integradas a un proyecto país, todavía hoy inexistente (Nájera, 2001).

La educación de jóvenes tiene que asumir la presencia del deterioro en la formación de ciertos sectores juveniles quienes han tendido a transitar por caminos de ilegalidad, adicción y riesgo social. Esto implica, la configuración de una nueva didáctica adecuada y adaptada a la vida difícil que les toca sufrir. Pensamos que nuestro trabajo socioeducativo con estos jóvenes, al igual que otras múltiples experiencias de grupos e instituciones, son un señal de alternativas que tenemos que proyectar hacia espacios más amplios de políticas públicas.

Un tercer campo de desarrollo para las educaciones sociales contextualizadas en la ciudad es, la atención a la violencia en las escuelas.

Desde nuestra experiencia, hemos actuado en las escuelas desde la convicción de que es fundamental abordar la vida escolar y sus conflictos atendiendo a la calidad de su

convivencia. Detrás se encuentra el valor asignado por UNESCO al “aprender a convivir” como uno de los pilares estratégicos de la educación en el siglo XXI. (Delors, 1996).

La convivencia escolar surge y se expresa en el conjunto de relaciones e interacciones sociales que ocurren entre las diversas personas que frecuentan o trabajan en las unidades educativas. Más allá, podemos considerar que representa un espacio donde la mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país experimentamos estilos significativos de vida que nos marcan en nuestros proyectos personales y sociales. En este sentido podemos hablar que atender a mejorar y enriquecer la convivencia en las escuelas es abordar la calidad de vida escolar.

Este proceso de cualificación se realiza con los mismos actores educativos, entendiendo que se puede intervenir tempranamente desde el mismo diagnóstico, acelerando la resolución de conflictos y estableciendo desafíos comunes en torno a los proyectos educativos, a las estrategias pedagógicas, al fortalecimiento de prácticas democráticas; es decir, a un conjunto de iniciativas tendientes a enriquecer positivamente la vida escolar.

La acción socioeducativa descansa en los planteamientos respecto al mejoramiento de la calidad de vida social (PNUD, 2000); en el enfoque de desarrollo humano anclado en las dimensiones relacionales de las redes e interacciones humanas donde la familia y la escuela juegan un papel fundamental (Bronfenbrenner, 1987); por último, en la gestión comunicacional de los conflictos y en la mediación como facilitadora de la prevención y calidad de una buena convivencia (Nájera, 1999).

Un cuarto espacio que se presenta para el desarrollo de la educación desde una perspectiva inclusiva y extensa en las ciudades, lo constituye el acompañamiento pedagógico a lo que hemos denominado “escuelas sociales”.

En las últimas décadas, se verifican en el espacio de la sociedad civil, un conjunto de prácticas socioeducativas, más o menos sistematizadas, enfocadas a la emergente conciencia

de los sujetos y la presencia de redes y movimientos sociales que dan cuerpo a nuevas inquietudes en torno a las identidades, proyectos, entornos ambientales y formas de calidad de vida.

Estas experiencias se manifiestan a través de modalidades combinadas de autogestión y agenciación externa; menores grados de formalidad y mayor ajuste entre demanda-oferta que las que observamos en las instituciones escolares y en organizaciones de educación no formal; se amplían los roles de educador-educando desde la bipolaridad tradicional profesor-alumno hacia el campo de los sujetos históricos, los actores sociales y sus movimientos; se aplican metodologías flexibles, participativas y grupales; se valorizan y descubren nuevas o recreadas experiencias de aprendizajes, individuales y colectivas.

A nuestro parecer, estamos en una presencia progresiva de otras escuelas sociales “para un mejor vivir” (término acuñado de Villasante, 1997), para designar un nuevo norte de proyectos sociales y educativos en curso, en las comunidades locales.

Estas experiencias son una manifestación concreta de producción social de realidades que valora el ejercicio de las prácticas socioculturales fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas significativas, sentidos de mundo compartidos, acciones colectivas y de liderazgos ciudadanos proactivos (Díaz, 1999). Se han originado en las prácticas del movimiento de educación popular y de organismos no gubernamentales a nivel local, en las nuevas tendencias de acción social y participación juvenil que se representan en manifestaciones culturales y artísticas desde los años noventa, en las acciones gestionadas desde las comunidades y en las innovaciones educacionales microlocales o escuelas populares fuera del sistema escolar.

Tanto el aprendizaje social como la distribución del conocimiento formal se realiza a través de canales innovadores que readecuan las didácticas escolares en uso y las metodologías de la educación popular. Usan dispositivos pedagógicos como los encuentros, las jornadas, las reuniones y los talleres cotidianos, las fiestas, las campañas, el

uso de la calle; los medios de comunicación sociales como boletines, cartillas, posters, comics y videos; los festivales, las tocatas y las tertulias; etc.

Las escuelas sociales son un espacio privilegiado de socialización a pesar de que, muchas de ellas no tiene vínculos horizontales con otros mundos culturales, políticos y académicos. En otras ocasiones son experiencias a las que no se les permite la visibilidad por diversos motivos. Por último, nos encontramos con vivencias temporales que se manifiestan sólo como testimonios de una historia social siempre presente en nuestras realidades.

Desde la perspectiva de un desarrollo humano sustentable estas escuelas son garantías de seguridad humana a futuro. El desafío se encuentra en reconocerlas y establecer vínculos de diálogo y alianzas estratégicas que las saquen del aislamiento y fragmentación en que se encuentran muchas de ellas y se visibilicen como movilizaciones de ciudadanía relevantes. Desde la pedagogía social, se abre un espacio de atención tanto en el campo del conocimiento y el de la formación, como del acompañamiento y el intercambio

Para finalizar esta propuesta, queremos reafirmar nuestra esperanza en el horizonte del desarrollo de unas educaciones sociales inclusivas de la riqueza sociocultural hoy presente y democráticas en el ejercicio de la gestión del conocimiento.

“Nosotros pensamos que el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán en el futuro. Hombres y mujeres que deberían ser seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir y de lo que hacen porque lo hacen desde sí; hombres y mujeres sensibles, amorosos, conscientes de su ser social y de que el mundo que viven surge con su vivir ... Pensamos que la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, para cualquier presente, seres en los que cualquier otro ser humano puede confiar y respetar, seres capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su consciencia social” (Maturana, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- ALDEROQUI, S. (2002) *¿Para qué enseñar la ciudad?*, en Alderoqui, S y Penchansky, P. (Comps.): *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Bs. Aires. Editorial Paídos. pp. 231-235
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona. Editorial Paídos.
- CASTELLS, M. *La ciudad de la nueva economía*. Revista Memoria (en línea). Febrero 2001, N°144. <http://www.memoria.com.mx/144/Castells/> . [consulta: 27-07-2002]
- CARIDE, J. A. (2003) *Las identidades de la educación social*. Revista Cuadernos de Pedagogía N° 321, pp. 48 – 51.
- CARIDE J.A. (2002). *La pedagogía social en España*. En Nuñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa, pp. 81-112
- CICERCHIA, R. (2002). *El orbe americano: una historia social de la ciudad latinoamericana*. en Alderoqui, S y Penchansky, P. (Comps.): *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Bs. Aires. Editorial Paídos. pp. 95-118
- CORAGGIO, J. (1997). *La política urbana metropolitana frente a la globalización*. Revista EURE N° 69. Vol. XXIII. Stgo. de Chile. IEU/PUC.
- DÍAZ, M. L. (1999). *Hacia una recomprension del trabajo social en comunidad o el redescubrimiento de la comunidad como una experiencia humana*. Ponencia Seminario “Desafíos Metodológicos para la Intervención en Trabajo Social”. Stgo. De Chile. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. México. Correo de UNESCO.
- FAURE, E. Et Al. (1991) *Aprender a ser. La Educación del futuro*. Madrid. Alianza Editorial – UNESCO. 13ª reimpr.
- FREIRE, P. (2003). *La pedagogía del oprimido*. Bs. Aires. Siglo XXI Editores Argentina. 1ª reimpr.
- GARCÍA C., N. (1999). *Imaginario Urbanos*. Bs. Aires. Editorial Eudeba.

- GENNARI, M.(1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad.* Barcelona. Editorial Herder.
- GIROUX, HENRY. La pedagogía de la frontera y la política del postmodernismo. En Revista Intrínquilis N° 6. Septiembre-Diciembre 1992. Universidad Pedagógica Nacional, México
- GODOY, W. y DÍAZ, M.L. (1997). *Participación comunitaria y educación. Diagnóstico comunitario.* Proyecto intercomunal de desarrollo de la educación. Stgo. de Chile. PIIE.
- GODOY, W y DÍAZ, M.L. (1996). *Acción social y gestión social.* Apuntes para la participación N° 3. Stgo. de Chile. PIIE.
- GÓMEZ-GRANELL, C y VILA, I. (Coords.) (2001). *La ciudad como proyecto educativo.* Barcelona. Editorial Octaedro.
- LATORRE, C. y NÁJERA, E. Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las Ong. París. IPE-UNESCO
- LAVÍN, S. y NÁJERA, E. (2003). *Educación, Participación Social y Conocimiento: una aproximación desde los sujetos.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Vol. XXXIII, N° 1. México. CEE.
- LAVÍN, S. y NÁJERA, E. (1997). *Supuestos, apuestas y aprendizajes en un proceso de investigación-acción en tres comunas de la región metropolitana.* Proyecto Intercomunal de desarrollo de la educación. Stgo. de Chile. PIIE.
- LLENA, A. et al. (2002). *Aportaciones para reorientar la formación inicial de los educadores sociales según el sistema de EC(T)S en la UB.* En Nuñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.* Barcelona. Editorial Gedisa, pp. 63-79
- NÁJERA, (2003). *Sistematización de modelos innovativos metodológicos en educación social.* Informe final. Stgo de Chile. PIIE.
- NÁJERA, E. (2001). *Sistematización de la transferencia y apropiación de una pedagogía para la participación ciudadana juvenil en el desarrollo sustentable.* Informe final. Stgo. de Chile. PIIE – Fondo de Las Américas.
- NÁJERA, E. (1999). *Convivencia Escolar y Jóvenes. Aportes de la Mediación Escolar a la Transformación de la Educación Media.* Stgo. de Chile. PIIE.

- NÁJERA, E. (1999). *Diseñando espacios democráticos de convivencia y participación ciudadana. (Reflexiones iniciales para un proyecto de ciudad educadora)*. Documento de trabajo. Stgo. de Chile. PIIE.
- NÁJERA, E. (1996). *Reflexiones para un rediseño de los diagnósticos actuales de juventud*. Santiago de Chile. Instituto Nacional de la Juventud.
- NÁJERA, E. (1993). *La educación comunitaria de los noventa*. Documento de trabajo. Stgo. de Chile. PIIE.
- NUÑEZ, V. (2003). *El vínculo educativo*. En Tizio, H. (Coord.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- NUÑEZ, V. (2002). *Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España*. En Nuñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa, pp. 19 -62
- ORTEGA, J. (2003). *Realidades y desafíos*. Revista Cuadernos de Pedagogía N° 321, pp. 52 - 54.
- ORTEGA, J. (2002). *La escuela como plataforma de integración: La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)*. En Nuñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa, pp. 113-155
- PETRUS, A. (2000). *Nuevos ámbitos de educación social*. En Romans, M. et al. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona. Editorial Paídos Ibérica. Pp. 63-150
- PETRUS, A. (1997). *Concepto de educación social*. En Petrus, A. (Coord). *Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Ariel. Pp 9-39
- QUINTANA, J.M. (1997). *Antecedentes históricos de la educación social*. En Petrus, A. (Coord). *Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Ariel. Pp 67-91
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Más sociedad para gobernar el futuro. Informe de Desarrollo Humano en Chile 2000*. Santiago de Chile. PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). *Nosotros los chilenos: un desafío cultural.. Informe de Desarrollo Humano en Chile 2002*. Santiago de Chile. PNUD.

- SAEZ, J. (2002). *La educación de las personas mayores o el combate por restablecer el pacto intergeneracional*. En Nuñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa, pp. 157-194
- SLOTERDIJK, P. (2003). *Esferas I. Burbujas. Microesferología*. Madrid. Ediciones Siruela
- TONUCCI, FRANCESCO (1996). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Bs. Aires. Editorial Losada.
- TRILLA, J. (2000). *El universo de la educación social*. En Romans, M. et al. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona. Editorial Paídos Ibérica. Pp. 15-62.
- TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona. Editorial Antrophos-Universidad Pedagógica Nacional.
- WACQUANT, L. (2001): *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Bs. Aires. Editorial Manantial.