Polis
Revista Latinoamericana

20 | 2008
Ciudad: espacios y flujos

Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades

Ebauche d'une pédagogie urbaine pertinente pour les développements éducatifs dans les villes

Outlines for an urban pedagogy appropriate to educational developments in the cities

Eusebio Nájera Martinez

Edición electrónica
URL: http://journals.openedition.org/polis/3421
ISSN: 0718-6568

Editor
Centro de Investigación Sociedad y Politicas Públicas (CISPO)

Edición impresa
Fecha de publicación: 24 julio 2008
ISSN: 0717-6554

Referencia electrónica
Eusebio Nájera Martinez, « Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades », *Polis* [En línea], 20 | 2008, Publicado el 19 julio 2012, consultado el 01 mayo 2019. URL : http://journals.openedition.org/polis/3421

Este documento fue generado automáticamente el 1 mayo 2019.

© Polis

Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades

Ebauche d'une pédagogie urbaine pertinente pour les développements éducatifs dans les villes

Outlines for an urban pedagogy appropriate to educational developments in the cities

Eusebio Nájera Martinez

NOTA DEL EDITOR

Recibido: 29.06.08 Aceptado: 21.07.08

Presentación

1 Emprender la tarea de construir las bases de una pedagogía urbana en el presente siglo es un desafío que excede estas páginas, pero una lectura atenta a los acontecimientos y fenómenos actuales permite avizorar el sentido que, para el desarrollo de las educaciones y de la pedagogía en general, tiene el iniciar este trabajo. La conformación acelerada en las últimas décadas de altas aglomeraciones urbanas, la **ciudad global** (Sassen, 1997), las dinámicas de inmigración y generación de una periurbanización de alta exclusión, el **nuevo régimen de marginalidad urbana** (Wacquant, 2001), la emergencia de la **galaxia Internet (**Castells, 2001), la **catástrofe ecológica** (Davis, 2007), la diferenciación y fragmentación de subculturas urbanas con sus **angustias culturales** (Barbero, 2000), el reinado de la incertidumbre, el miedo y la soledad, son algunas de las diversas y numerosas manifestaciones y fenómenos que otorgan centralidad a la vida urbana en los procesos cotidianos, sociales y culturales de las personas en este nuevo siglo.

2 Asimismo, la educación no queda exenta de este influjo, y vive hoy por hoy las tensiones de las transformaciones territoriales y culturales. Sistemas escolares que sufren las transformaciones de los estados nacionales en baja, dejando altos déficits de calidad educativa que son difícilmente asumidos por los espacios regionales o locales; la deslocalización de los procesos de producción de conocimientos que ponen en jaque el sentido de las escuelas forjadas hace siglos como dispositivos de significaciones culturales comunes; los procesos acelerados de la **hiperindustria cultural** que cede al paso a las **ciudades virtuales** (Cuadra, 2007), la aparición de nuevas formas educativas como el ***e-learning***y sus derivados (***blended-learning, mobile learning, e-training, web 2.0***y ahora último, el ***u-learning***). Resentidos en este contexto, los sistemas educacionales desarrollan en las últimas décadas, un proceso de reformas que ya lleva algunas décadas con altas promesas, escasos resultados, muchas preguntas y más de algún fracaso no reconocido.

3 A su vez, la apuesta -a fines del siglo XX- por una **sociedad educativa** que fortalezca los procesos de ciudadanía democrática (Faure, 1972) y sus aplicaciones en la **educación permanente**, la **ciudad educativa** y la **escuela ciudadana**, se ve intervenida y reducida por el manejo desde la lógica mercantil de las ofertas educacionales formales y no formales. Problemáticas nuevas en las urbes como las antes mencionadas inciden directamente en el desarrollo de las políticas educacionales aplicadas a los espacios locales y afectan las vidas cotidianas familiares, escolares y comunitarias. El desfase entre las necesidades educativas de las personas en diversa condición de edad y género (que son también las del desarrollo humano en general) y las respuestas institucionales actuales es evidente y requiere, de nuevos esfuerzos y miradas más innovadoras.

4 En este artículo nos proponemos esbozar algunos problemas y tendencias actuales en la vinculación entre educación y ciudad, desde la pedagogía urbana. Nuestra inquietud es cartografiar algunos trayectos interrumpidos en la memoria pedagógica desde la **cultura de la calle** (Colom, 1996). Nuestro interés se orienta a entender pedagógicamente, fragmentos de la vida cotidiana, urdidos en los encuentros y exploraciones en el espacio urbano. Asimismo queremos reseñar conjuntos interesantes de prácticas socioeducativas que dan cuerpo a la constitución de una pedagogía articulada a la vida de la ciudad.

5 No pretendemos fundamentar una cierta universalidad pedagógica alrededor del concepto de pedagogía urbana sino establecer relaciones, puentes, conexiones, entre las experiencias y las reflexiones pedagógicas actuales. Tampoco vamos a abarcar todo el espectro complejo de los imaginarios, subjetividades y tecnologías productoras de territorios sino apuntar a algunas perspectivas y ensayos que dibujan escenarios urbanos inteligibles en medio de las incertidumbres.

La cuestión urbana

6 Las ciudades, dice García Canclini, 1999, no sólo pertenecen al mundo de las formas arquitectónicas fijadas en la anterioridad a nuestras subjetivaciones sino fundamentalmente a los imaginarios producidos en nuestras comunicaciones cotidianas. La acción comunicativa forja una cultura urbana que permite la socialización y la sociabilidad. Esta condición ha permitido configurar espacios urbanos de escala humana, donde nos movemos y convivimos en torno a lugares comunes. Pero las ciudades transitan en sus historias, de ser espacios de constitución de sociedad (la magia del estar

juntos, la fraternidad ante las amenazas externas, la forja de ciudadanos libres del mundo) a lugares de intercambio económico marcados por gestiones financieras globales que transforman el sentido de vivir en la ciudad. Así, opulencia y pobreza emergen, se nutren y reproducen aceleradamente en los últimos siglos modernos.

7 Para Davis, 2007, la conformación de estas ciudades, ha estado marcada por una tendencia del capital por fagocitar el ecosistema, lo que deteriora progresivamente la calidad del hábitat. Se ha producido paradojalmente una autodestrucción del sistema de vida moderno, una **catástrofe ecológica**: "Las grandes ciudades –aquellas que no sólo dejan una huella regional sino mundial- son igualmente los productos finales más dramáticos de la evolución cultural humana en la era del Holoceno" (Ibíd.: 213). La dimensión dramática del fenómeno se une a un gran desconocimiento de las **dimensiones no lineales de la ecología urbana**, lo cual exige en el futuro próximo, la reconfiguración del pensamiento urbano en una nueva ciencia interdisciplinaria que incluya nuevas aportaciones en campos tan diversos como las de la ecología, botánica, química, meteorología, entre otras.

8 Según Sassen, 1997, en la actualidad, la economía mundial o globalización ha transformado las relaciones sociales en el espacio urbano. Algunas ciudades se comportan como lugares estratégicos para el flujo financiero y tecnológico (red mundial de lugares estratégicos), constituyendo una nueva geografía económica centralista que traspasa y afecta a las naciones y estados. Pero esta dinámica no alcanza por igual ni a todo el mundo ni a grandes porciones de habitantes al interior de las ciudades elegidas. Así, en amplias zonas urbanas aparecen nuevas marginalidades que, a juicio de Wacquant, 2001, son tratadas por los agentes de poder, desde un enfoque de **infra clase**. Por una parte, esconde el alejamiento del Estado de funciones sociales relevantes y su uso en procesos de desregulación de la economía y por otra parte, naturaliza y psicologiza los problemas sociales separando su análisis de las condiciones estructurales de la desregulación de la economía, la descomposición del trabajo industrial y el aumento sostenido de la precariedad, el desempleo y la pobreza. Esto último provoca un cambio en las lógicas institucionales tendientes a incrementar el control punitivo de esos sectores deprimidos a través de programas de **tolerancia cero** que no aluden a un enfrentamiento frontal frente a problemas de envergadura reales tales como el comercio de las drogas, el tráfico de influencias y la corrupción que atenta contra toda democracia. Esto puede devenir en un **fascismo urbano** (Sassen, citada por Borja, 2007), donde esa respuesta institucional sólo acentuara la exclusión de las poblaciones pobres, de inmigrantes y de diversas minorías.

9 Castells, 2000, por su parte, alude a la presencia de una sociedad de la información a la par que globalizada o mundial que modifica sustancialmente el espacio urbano en torno a una **nueva economía** basada en la emergencia acelerada de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (Tic's). Se trata de un desmantelamiento de los territorios fabriles tradicionales, la reconversión de polos deshabitados a partir de la producción de nuevas tecnologías, la conformación de redes de todo tipo que suplen las formas organizativas de antaño, la descentralización y deslocalización del trabajo y la política. Incluso podemos avizorar la presencia de un nuevo tipo de ciudad en la cual se establecerán las producciones sociales del futuro: la galaxia Internet. Esta sociedad **post-alfabética** según Bifo, 2007, se caracteriza por un **trabajo cognitario** intensivo, deslocalizado, fragmentado y principalmente celularizado. Esta condición facilita un acelerado nomadismo que configura escenarios de gran inmigración, con los problemas

socioculturales y político-económicos que esto permite. También trae consigo mutaciones en los comportamientos sociales en las distintas generaciones y géneros, lo que transforma la consistencia antropológica profunda del campo social.

10 Por otra parte, la influencia de los agentes inmobiliarios en la liberalización de los mercados de suelo, potencia la segregación social. Desde hace varias décadas, los negocios inmobiliarios actúan aceleradamente afectando y transformando los territorios urbanos. Modificando el espacio ecológico y generando áreas geográficas de segregación en suelos de escaso valor comercial. Las nuevas marginalidades se expresan entonces en la conformación de **ciudades de pobres** o ghettos de alta exclusión. En este escenario, una gran cantidad de personas viven (o sufren) condiciones de deterioro de calidad de vida y en la marginación son expulsadas de los espacios de participación decisional ya sea a nivel local o nacional.

11 La población mundial tiende cada vez más a concentrarse en las ciudades, espacios donde hoy se juegan fuerzas en contrario a los procesos de democratización y participación ciudadana. La orientación mercantilista de los territorios produce varias ciudades, la de los **miserables**, la de los **emergentes** y la de los **integrados**. Las trayectorias personales se vuelven inciertas y la salud comienza a ser un bien escaso. Esta dinámica nos lleva a un deterioro de la calidad de vida y establece resistencias al diseño participativo de la convivencia ciudadana.

12 "Entre otras cosas, estas fuerzas han pulverizado toda potencialidad de una democracia local prometida por el discurso post autoritario 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)

13 El pensamiento urbano, a juicio de Borja, 2007, se enfrenta actualmente a un replanteamiento de **la razón de ser de la ciudad**. Los últimos estudios indican la existencia de contradicciones en el campo de los modelos de desarrollo urbano, las políticas y los comportamientos sociales vinculados a la urbanización: "Nuestra hipótesis de partida es que la emergencia de la ciudad del siglo XXI es espectacularmente dialéctica, y en ella lo bueno y lo malo, integración y marginalidad, cohesión social y desigualdad creciente, desarrollo sostenible y dinámicas insostenibles, productividad competitiva y enclaves excluyentes, democratización de la gestión urbana y crisis de gobernabilidad de las regiones urbanizadas, globalización y localismo, etc., están en conflicto permanente" (Ibíd.: 40-41).

14 Poco a poco se alza una visión urbana **apocalíptica** que produce incertidumbres y cuestiona las posibilidades de pensar en una calidad de vida democrática de las ciudades actuales. Pero a su vez, se necesita mantener un pensamiento que debata "sobre los modelos de ciudad en curso y su relación con el derecho a la ciudad propio de nuestra cultura democrática" (Ibíd.: 41). La complejidad de las nuevas dinámicas urbanas exige un abordaje real desde la cuestión del espacio público y el ejercicio de la ciudadanía. Se trata de **hacer ciudad en la ciudad**. Las ciudades habilitan el ejercicio del **estatuto de ciudadanos**, nos dice Núñez, 2004. Se trata de habitar las ciudades haciéndonos responsables de sus complejidades y dando paso a **los encuentros, a las sorpresas y al azar**. Pero también, esta habilitación permite configurar a las ciudades como espacios

públicos, cualificados culturalmente para proporcionar **continuidades y referencias, hitos urbanos e, incluso, entornos protectores**. Se trata en definitiva, de ciudades pensadas, al igual que la educación, para la redistribución social y cultural y la cohesión ciudadana: "Ante todo, debemos pensar en la ciudad a la vez como lugar para habitar y para ser imaginado" (García Canclini, 1999: 107).

El asunto pedagógico

15 Los fenómenos socioeducativos vinculados a las dinámicas urbanas antes expuestas, han tenido un diverso tratamiento en las últimas décadas pero, en su mayor parte, se han concentrado en el campo de la pedagogía escolar, con un consecuente reduccionismo y escasa producción de conocimiento sobre las complejidades presentes en las relaciones entre las actuales contradicciones urbanas y las producciones culturales y educacionales locales. Bajo este presupuesto es que nos interesa ampliar la noción de pedagogía urbana, lo cual implicará, primero, indicar sus pasos pioneros y luego describir críticamente sus experiencias fundantes. En abordajes posteriores tendremos que abrir la dimensión investigativa a los problemas de la acción educativa en los espacios y territorios en conflicto.

16 Entendemos a la pedagogía urbana, inicialmente, como un discernimiento sistemático perteneciente al mundo de la ciencia de la educación y sus problemas y diferencias de constitución disciplinar. Según Núñez, 1990 la pedagogía elabora modelos de estructuración de la realidad que podemos significar como modelos teóricos explicativos, modelos metodológicos normativos y orientaciones para la acción educativa. Así, "compete al discurso pedagógico señalar las inscripciones paradigmáticas pertinentes a los modelos teóricos, metodológicos y/u operativos educacionales que seleccione como tema y respecto a los cuales se constituye como un metadiscurso" (Ibíd.: 59).

17 Es importante reconocer en esta precisión que como toda ciencia, ella se encuentra envuelta en los paradigmas que la perspectivan y por tanto, es necesario revisar los presupuestos al uso, en el contexto de la acción educativa, toda vez que la cultura positivista y las lógicas de mercado actuales, nos reenvían a posturas de dimisión de la posición de educador, a resignarnos a llevar a cabo, lo **técnicamente posible** (García M., 2003).

18 El pensamiento y la reflexión pedagógica no olvida que su núcleo fundamental se encuentra en la idea de transmisión y mediación cultural, contextuada a su época, posibilitando la relación del sujeto con el mundo (Ibíd.: 63). "Lo que se transmite en una experiencia educativa genuina", dirá (Baquero, 2004: 170), "no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la posibilidad de participar de modo creciente y diverso en las prácticas que la cultura propone y recrea".

19 En este ámbito disciplinar, vamos a considerar a la pedagogía urbana asociada y orientada en el campo mayor denominado como Pedagogía Social, "disciplina pedagógica que trabaja teórica y prácticamente, en las fronteras de la inclusión/exclusión..., un espacio para pensar cuestiones que tienen que ver con la igualdad y los derechos, en el marco de las nuevas condiciones económicas, con respecto a la cultura, a la participación social y a la dignidad de las personas" (Núñez, 2004:110). A la pedagogía social, le corresponde entender los diversos procesos de educación social, educación no formal e informal.

20 Es en este contexto que la pedagogía urbana será entendida como "una disciplina con verdadera vocación de síntesis, integradora, que se ubicaría ecológicamente en un espacio muy concreto –la ciudad y que desde un principio demostró una gran vocación practicista... Su génesis se encuentra en las relaciones que puedan darse entre ciudad y educación, o planteando la cuestión a nivel teórico entre lo urbano y lo pedagógico"(Colom, 1996: 39). Para este autor, la pedagogía urbana representa un variado aporte al pensamiento pedagógico, destacando, una ampliación del campo de acción de la pedagogía, un aporte didáctico, una antropología de las formas de vida urbanas, aportaciones a la gestión local y a los servicios educativos y culturales diversos. Todas estas aportaciones inciden en la praxis educativa posibilitando nuevos campos profesionales y espacios de acción educativa.

21 Tanto para él, como para Trilla, 1993, este campo disciplinario se origina en las preocupaciones por estudiar los fenómenos de la educación no formal e informal al calor de la **crisis de la educación** diagnosticada en los años sesenta del Siglo XX, así como, posteriormente en la emergencia de la utopía de la **ciudad educativa** o **ciudad educadora**. Es importante reconocer también en este origen, la confluencia de las experiencias de educación ambiental y los estudios que documentan la crisis de las instituciones escolares (como es el caso del Informe Faure de Unesco en 1973).

22 Según Colom existen antecedentes previos de la pedagogía urbana en la *Urban Education* de origen norteamericano e influencia posterior al área anglosajona. La *Urban Education*se centra en la posibilidad de tematizar la acción educativa que se programa desde las administraciones locales. "En este sentido primigenio y originario, la *Urban Education* se conformaría con la sistematización de programas y planes municipales que en materia de educación se desarrollarían en el ámbito de la ciudad como elemento dinamizador a nivel sociocultural, e incluso, como compensador de las deficiencias de la educación escolar" (Colom, 2004: 40-41).

23 Este antecedente nos invita a un desafío mayor en la investigación hacia futuro, respecto a los indicios de reflexión sistemática sobre la relación de lo urbano y lo pedagógico, inscritos en la conformación de las grandes ciudades a principios del siglo XX. Se trata de la indagación que se establece en la conformación de los procesos modernizadores industriales de fines del siglo XIX y principios del XX y el desarrollo de centros urbanos complejos, posteriormente metrópolis y periferias de exclusión. Es interesante documentar ese esfuerzo teórico y las diversas apuestas práctico-educativas en los espacios urbanos que acompañaron los procesos de construcción cultural de la vida ciudadana moderna. Por ejemplo, recuperar el saber científico producido sobre la asistencia y la educación en el contexto de la construcción social y económica de las nuevas ciudades y sus problemas sociales (Miranda, 2003).

24 Por otro lado, igual importancia adquieren en este ámbito, las investigaciones que permitan clarificar a futuro, los efectos y complejidades asociadas a los procesos de reformas educacionales de las últimas décadas, las cuales han pretendido absorber la demanda educativa de la sociedad desde la escuela y centralizar el trabajo docente exclusivamente en los procesos cognitivos bajo una orientación hacia la competición (Torres, 2005) En este cuadro, el espacio local ha sido valorado relativamente como un procedimiento de desconcentración de recursos focalizados, sin un fortalecimiento pedagógico local horizontal. Las relaciones de subordinación de las instituciones sociales y las prácticas socioeducativas al capital mediante la sociedad mercantil neoliberal, forman parte de otro gran desafío exploratorio.

25 Pero, para los autores pioneros, la confluencia pedagógica entre la vida urbana y los procesos culturales, sociales y educativos adquiere relevancia en el paradigma de la **ciudad educativa**, como expresión articuladora central. Para Colom, 2004, el desarrollo de la ciudad como agencia educadora conlleva la democratización cultural, convirtiéndose por tanto en escuela de ciudadanía, capaz de guiar por los caminos de la paz, la convivencia y la solidaridad. Así, la pedagogía urbana, como teoría de la ciudad educadora, se comprenderá como una fundamentación de la educación como instrumento democratizador y al servicio de la solidaridad de los hombres.

26 Trilla, observa tres dimensiones de análisis posibles que enriquecen la relación educación y ciudad, desde dicho paradigma:

a) La ciudad como contexto de educación (aprender en la ciudad), espacio donde acontece el fenómeno educativo en toda su extensión asimilable científicamente, educación formal y otras educaciones, además de expresión de una **política educacional territorial**;

b) La ciudad como medio o vehículo de educación (aprender de la ciudad), como un entorno educativo, un agente de educación, formación y socialización, una **escuela de la vida**;

c) La ciudad como contenido educativo (aprender la ciudad), como contenido de la cultura a transmitir en el espacio escolar, un componente importante del **currículo**.

27 La constitución de la Pedagogía Urbana en cuanto praxis de "la fenomenología propia que desarrolla la educación en el contexto urbano" (Colom, 2004: 41) deviene a partir de la constatación de las complejidades de la vida actual y el desarrollo de los problemas sociourbanos que conlleva. "Es significativa la importancia creciente que adquieren los factores culturales en la orientación de los procesos urbanos actuales. Por una parte, la conciencia de las desigualdades sociales, el afán de distinción, el miedo a los otros y el refugio en vida privada son muy funcionales al modelo de urbanismo globalizado... Por otra surge una contestación cultural a los impactos de la globalización y de la economía de mercado sobre el territorio" (Borja, 2007). Entonces -según (Gennari, 1998)-, es urgente repensar pedagógicamente la metrópoli moderna para mantenerse fiel al principio de solidaridad. Hay que repensar al ciudadano como un sujeto cuya formación es inseparable de las transformaciones de la ciudad.

28 Esta claro que esta vocación, tiene que enfrentar hoy una complejidad mayor asociada a fenómenos como el deterioro de la calidad de vida y el medio ambiente, la exclusión social, la marginación, la discriminación, el consumismo, el individualismo. Habría que atender además, a las sensibilidades de mayor autonomía y diversidad cultural, al mismo tiempo que abordar los miedos y angustias que **rodean al otro**. Particular atención lo dan, las transformaciones culturales asociadas a las formas de la vida familiar contemporánea. Asimismo, tiene que asumir la presencia cada vez más influyente de las nuevas tecnologías de información y comunicación que se insertan en las prácticas infantiles y juveniles con gran facilidad.

29 Por otro lado, tiene que reconocer ciertas lejanías de las instituciones en cuanto se encuentran más próximas a las lógicas mercantiles y de segmentación/fragmentación social que a la protección y promoción de las dinámicas socializadoras y comunitarias. Pero también, se tienen que valorizar las experiencias sociales, productoras de autonomía interconectadas a la vida cotidiana, en cuanto empoderan y fortalecen la producción solidaria de ciudad.

30 Enfrentados a escenarios desordenados, desregulados e inciertos como los antes descritos, habría que reconocer y enfrentar una cierta tendencia institucional extendida, la cual, a partir de cosmovisiones **neohigienistas**, tiende a reproducir respuestas compensatorias y asistencialistas, pensando en una educación social **correctora** y controladora: "en la encrucijada de los nuevos modelos de control en esta modernidad líquida" (Núñez, 2004:112).

31 Un desafío socioeducativo concreto en la actualidad es la disponibilidad que tengamos como sociedad de abrir la ciudad a las nuevas generaciones, plantearnos "acerca de los lugares que estamos dispuestos a abrir a los jóvenes, a esos **recién llegados**" (Ibíd.:112). Frente a las fórmulas de control dirigidas a **ciertas adolescencias suburbiales**, la pedagoga propone abrir puntos de fuga en las ciudades que permitan a estos jóvenes, escapar a ese destino irremediable. Uno de ellos es el pensar pedagógicamente un trabajo pedagógico articulado en redes que produzca soportes educacionales que permitan a esos adolescentes realizar nuevos trayectos y posibilidades de culturización y construcción de socialidad.

32 Otro desafío es el que presenta Torres, 2007, con la propuesta de la **incidencia en educación**, como movilización de la ciudadanía en torno a la transformación cultural del sentido de la educación y la conformación de políticas educacionales amplias e inclusivas a nivel local, nacional y mundial. **Incidir en las políticas educativas** para la autora es una práctica organizada de la sociedad civil que piensa desde fuera del Estado y desde fuera del Mercado a la educación, vinculada a la cultura y no sólo reducida a lo escolar, desde lo político amplio y no sólo desde las políticas educativas, como compromiso y responsabilidad entre los distintos actores de la sociedad.

33 También es importante sistematizar, actualizar y reaprender de los proyectos y experiencias realizadas recientemente en torno a la utopía de la ciudad educativa. Es el caso de las propuestas de **escuela ciudadana**, articuladas al programa de presupuestos participativos municipales, el trabajo de las coordinadoras de **ciudades educativas** en diversos continentes (en el nuestro asociada estrechamente a la defensa de los derechos humanos), el proyecto municipal de **ciudad de los niños**, entre otros. Es importante en estos casos avanzar hacia la comprensión y diseño de políticas integradas y no sólo coordinadas, provocando acciones transversales estratégicas y minimizando las influencias del compartimentalismo de las políticas, programas y proyectos en la gestión territorial (educación, cultura, trabajo, salud, ocio, social, etc.).

La acción socioeducativa urbana

34 A nuestro juicio, en las últimas décadas han ocurrido tres dinámicas de acción social desde las cuales podemos proyectar las prácticas de educación urbana en nuestros países: por una parte, la cultura de la **educación popular**, expresión movimiental que ha tenido gran incidencia en la educación de sectores populares durante las últimas décadas; de otra parte, el incipiente movimiento de **desarrollo local** que acompañó los esfuerzos sociopolíticos de recuperación democrática en los ochenta y los noventa; por último, los procesos institucionales y movimientales –no siempre complementarios entre sí- de **democratización**, que se vive en nuestros países desde hace algunas décadas a la fecha.

35 La conjunción de estos tres procesos, permitió una reflexión pedagógica a través de la cual se pueden revalorar las relaciones entre educación y ciudad pero ahora, desde una

nueva lectura abierta por un lado, a las demandas de democratización y participación desde la sociedad civil y por otro lado, a las transformaciones territoriales que afectan la vida cotidiana y comunitaria. Junto a la constatación de nuevos fenómenos urbanos y cuestiones sociales en curso, emergen experiencias, prácticas y proyectos diversos que atienden a realidades distintas, más diversas aunque fragmentadas, novedosas pero complejas. En esta dinámica encontramos huellas y pistas para volver a transitar en las calles donde se **hace ciudad**.

36 Es importante no finalizar este documento, sin antes describir sucintamente estas experiencias que están a la base del pensamiento pedagógico urbano actual. Estas corrientes de acciones socioeducativas desplegadas territorialmente, pueden entenderse bajo la fórmula expresada anteriormente, de la **vocación practicista** a la que alude Colom, 1996. En ellas encontramos vivencias, prácticas, proyectos, reflexiones, sistematizaciones y proposiciones respecto a los problemas y desafíos que permiten un desarrollo de la pedagogía urbana en su conjunto. Pero también, cada una de ellas, excede las posibilidades que otorga el pensamiento pedagógico urbano, abriéndose a nuevas comprensiones de lo pedagógico en general. Así, su enunciación permite abrir espacios para nuevas modelaciones u orientaciones de la acción socioeducativa temática, territorial y/o local, enriqueciendo las oportunidades de formación ciudadana y profundización democrática.

37 Avanzando hacia una cierta arqueología de las vertientes de desarrollo praxiológico de la pedagogía urbana en los últimos años, estas pueden expresarse sucintamente en las siguientes corrientes y tendencias aglutinantes:

- **Educación Urbana:** mencionada anteriormente como una corriente centrada en la gestión de los servicios escolares locales, la administración municipal y los problemas sociales incidentes en la escuela.
- **Educación ciudadana:** modalidades de acción socioeducativa local que tradicionalmente abarca la participación comunitaria y la mediación vecinal; además se desarrollan acciones en torno a la educación al consumidor y la educación vial.
- **Ciudad Educativa:** proyectos socioeducativos y de participación ciudadana realizados a partir de municipalidades de diversos países, sensibilizadas en la reconstrucción de relaciones entre educación-cultura-participación ciudadana. Destacan en este ámbito el movimiento de ciudades educadoras, la ciudad de los niños y el programa de escuelas ciudadanas.
- **Educación Ambiental:** corriente socioeducativa que se instala en la acción socio territorial bajo modalidades de educación no formal y grupos de acción ecológica, ambos, abordando el resguardo de los ecosistemas locales y la calidad de vida cotidiana. Esta corriente se ha visto incidente en los ámbitos institucionales escolares toda vez que permea los currículos científicos y la socialización primaria.
- **Animación Socio-Cultural:** prácticas socioeducativas extendidas en varios países latinoamericanos que impulsan la animación comunitaria y la gestión de las culturas locales, encuentro de educación, arte y creatividad. La animación sociocultural conecta los problemas urbanos al protagonismo de los sujetos, habitantes y/o actores locales. Desde la perspectiva institucional se despliega un fragmento especializado: la gestión cultural.
- **Educación social:** pensada inicialmente en torno a los problemas sociales y su asistencia, esta corriente socioeducativa deviene hacia variadas modalidades de intervención educativa no formal de personas en situaciones diversas de exclusión y marginación. Debido a su gran desarrollo en algunos países europeos ya se cuenta con una definición profesional y un

sustento teórico claro: "Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social" (ASEDES, 2007:12).

- **Educación Popular:** prácticas socioeducativas diversas y extensas en Latinoamérica que se orientan a la promoción humana, la educación para el desarrollo, la educación de adultos y la participación ciudadana. En las últimas décadas ha transitado por opciones alternativas y/o complementarias a la vía escolar. En general se plantean desde una óptica comprometida con los sujetos populares y sus demandas históricas.
- **Educación patrimonial:** tendencia socioeducativa inscrita en la noción del valor de la creación cultural en la historia humana, el sentido de las obras humanas, el espacio natural que nos acoge, el testimonio de los **tesoros vivos**, ejemplos de nuestra tenacidad por ser humanos. Verificamos prácticas en torno al resguardo cultural a través de la educación de museos, la gestión de la cultura de la comunidad, el turismo cultural y la involucración de la ciudad en el currículo escolar. Desde algunas tendencias, la preocupación pedagógica por el patrimonio urbano es un factor clave en la proyección de condiciones y oportunidades para la conformación de ciudades sustentables.

38 Todas estas manifestaciones de educación en la ciudad, sumadas las propias a la educación escolar, forman parte del empoderamiento de las dinámicas y procesos ciudadanos. Entonces, la educación en la ciudad puede aportar y/o facilitar la generación de políticas socioeducativas y culturales interconectadas y transversalizadas por los intereses de la gente; potenciamiento del saber social; ampliación de la democratización local; la construcción de una ciudad para todos abriendo la educación a la vida, desde la vida y por la vida.

BIBLIOGRAFÍA

Alderoqui, Silvia et al. (comps) (2002), *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*, Paidós, Buenos Aires.

Berardi, Franco BIFO (2007), *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Tinta y Limón, Buenos Aires.

Borja, Jordi (2007), "Revolución y contrarrevolución en la ciudad global: las expectativas frustradas por la globalización de nuestras ciudades", en *EURE Vol. XXXIII, Nº 100, vol 33, Revista Latinoamericana de Estudios Urbanos*, Santiago.

Castells, Manuel (2001), *La Galaxia Internet*, Plaza & Janes Editores, Barcelona.

Castells, Manuel (2000), *La ciudad de la nueva economía*. Conferencia pronunciada en el Salón de Ciento del ayuntamiento de Barcelona, el 21 de febrero de 2000.

Colom, Antoni (1996) "La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora", en *Aportes Nº 45, Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas, Revista de Dimensión Educativa*, Santa Fé de Bogota.

Cuadra, Álvaro (2007), *Hiperindustria cultural*, e-book. http://www.divshare.com/download/225905-497.

Davis, Mike (2007), *Ciudades muertas. Ecología, catástrofe y revuelta*, Traficantes de sueños, Madrid.,

Farías, Mónica (2002), *La ciudad a examen. Cara y ceca de la organización*, Longseller, Buenos Aires.

García Canclini, Néstor (1999), *Imaginarios urbanos*, Eudeba, Buenos Aires.

García Molina, José (2003), *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*, Gedisa, Barcelona.

Gennari, Mario (1998), *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, Herder, Barcelona.

Martín-Barbero, Jesús (2000), "La ciudad entre medios y miedos", en *Susana Rotker (editora): Ciudadanías del miedo*, Nueva Sociedad, Caracas.

Nájera, Eusebio (2003), *Desarrollo local y educación. Hacia las pedagogías de la nueva ciudadanía*, e-book. http://www.scribd.com/doc/13477/Desarrollo-local-y-educacion.

Núñez, Violeta (2004), "Políticas públicas y adolescencias: adolescentes y ciudades", en *Frigerio, G. y Diker, G (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Noveduc - CEM, Buenos Aires.

Martín Santos, Luis, *Diez lecciones de sociología*, MEC. 2, Centros de profesores, 1987, España.

Miranda, Miguel (2003), *Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas*. Tesis para optar al título de Doctor en Antropología Social y Cultural. Universidad Rovira y Virgili, Tarragona.

Sassen, Saskia (1997), "Las ciudades en la economía global", en *Simposio La ciudad Latinoamericana y del Caribe en el nuevo siglo*. 13-15 de Marzo 1997, Barcelona.

Trilla B., Jaume (1993), *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*, Anthropos, Barcelona.

Tonucci, Franchesco (1996), "La ciudad de los niños", en *Aportes Nº 45, Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas, Revista de Dimensión Educativa*, Santa Fé de Bogota.

Torres, Rosa María (2007), "Incidir en educación", en *Polis Nº 16, Revista de la Universidad Bolivariana*, Santiago.

Wacquant, Loïc (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Manantial, Buenos Aires.

RESÚMENES

Las actuales condiciones de vida urbana en nuestros países y los problemas inscritos en la relación entre ciudad y educación, nos lleva a relevar la necesidad de construir una pedagogía que aporte a la formación de una cultura ciudadana democrática. En este documento, proponemos cartografiar algunos trayectos interrumpidos en la memoria pedagógica, desde la **cultura de la calle**, señalando las tensiones y desafíos que surgen del cruce entre lo urbano y lo educativo. Nos interesa además, reseñar la presencia de algunas prácticas socioeducativas territoriales interesantes para los desarrollos educativos urbanos.

Les actuelles conditions de vie urbaine dans nos pays et les problèmes inscrits dans la relation entre ville et éducation, nous amènent à tenir compte de l'impérative élaboration d'une pédagogie qui contribue à la formation d'une culture citoyenne démocratique. Dans ce document, nous proposons de cartographier certains itinéraires interrompus dans la mémoire pédagogique, partant de la culture de la rue, indiquant les tensions et défis provenant du croisement entre l'urbain et l'éducatif. De plus, nous nous intéressons à l'identification de la présence de certaines pratiques socio-éducatives territoriales pertinentes pour les développements éducatifs urbains.

The current conditions of urban life in our countries and the problems inscribed on the relationship between city and education, leads us to exalt the need to build a pedagogy that will contribute to the formation of a democratic civic culture. In this document, we propose to map some journeys disrupted in pedagogical memory, out of the **culture of the street**, pointing out the tensions and challenges that arise from crossing urban and educational spheres. We are also interested in describing the presence of certain social-educational territorial practices interesting for urban education developments.

ÍNDICE

Palabras claves: pedagogía urbana, educación urbana, conflicto urbano, acción socioeducativa
Keywords: urban pedagogy, urban education, urban conflict, social education
Mots-clés: pédagogie urbaine, éducation urbaine, conflit urbain, action socio-éducative

AUTOR

EUSEBIO NÁJERA MARTINEZ

Colectivo de Pedagogía Social (COPESO), Viña del Mar, Chile. Email: enajera@vtr.net