



**Polis**  
Revista Latinoamericana

**6 | 2003**  
**Utopías y sueños colectivos**

---

## Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI

*Les éducatons sociales au début du XXIème siècle*  
*Social educations in the twenty-first century*

**Eusebio Nájera Martínez**

---



**Edición electrónica**

URL: <http://polis.revues.org/6765>  
ISSN: 0718-6568

**Editor**

Centro de Investigación Sociedad y  
Políticas Públicas (CISPO)

**Edición impresa**

Fecha de publicación: 20 décembre 2003  
ISSN: 0717-6554

**Referencia electrónica**

Eusebio Nájera Martínez, « Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI », *Polis* [En línea], 6 | 2003, Publicado el 21 enero 2013, consultado el 30 septiembre 2016. URL : <http://polis.revues.org/6765>

---

Este documento fue generado automáticamente el 30 septembre 2016.

© Polis

---

# Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI

*Les éducatons sociales au début du XXIème siècle*  
*Social educations in the twenty-first century*

Eusebio Nájera Martínez

---

## Contextos y tendencias

### El mundo que aborda la educación

- 1 La educación ha sido considerada estos últimos años como la “clave de acceso” al siglo XXI. Un mundo globalizado donde el dominio de la tecnología sobre la vida social se agudiza progresivamente y un escenario complejo de transformaciones sociales y culturales, desafían la creatividad e imaginación de los educadores.
- 2 Estamos viviendo una mundialización y transformación de los procesos económicos y productivos. En las últimas décadas se vienen modificando aceleradamente los sistemas organizacionales y las instituciones, provocando cambios significativos en el modo de producción a todo nivel, desestructurando y liberalizando el sistema de empleo y régimen laboral.
- 3 A su vez, los Estados resienten por una parte, la configuración de escenarios regionales y globales complejos de gestionar y por otra parte, el debilitamiento de las identidades nacionales con el consecuente efecto en los procesos de democratización.
- 4 El capital social de las personas y comunidades se deteriora en la medida en que es exigida a producir niveles límites de autonomía en contextos altamente liberalizados económicamente (casi la mitad de la población mundial se encuentra en condiciones de pobreza a comienzos del siglo XXI, según datos del BM y el FMI).

“Este último cuarto de siglo ha estado marcado por notables descubrimientos y progresos científicos, muchos países han salido del subdesarrollo y el nivel de vida

ha continuado su progresión con ritmos muy diferentes según los países. Y, sin embargo, un sentimiento de desencanto parece dominar y contrasta con las esperanzas nacidas inmediatamente después de la última guerra mundial” (Delors, 1999).

- 5 También estamos viviendo una revolución en las comunicaciones y el tratamiento de la información. La tecnología domina el escenario de cambios, estableciendo nuevos encuadres en la relación entre ser humano-conocimiento-tecnología (por ejemplo, en el campo biotecnológico y en el de la automatización de procesos).
- 6 Se denomina a este período, la época de la sociedad del conocimiento, indicando con esto, la importancia que adquiere en la economía la producción terciaria, la intermediación a través de redes, los analistas simbólicos y el crecimiento del cuarto sector. A esto se une como contraparte, la disminución de las ocupaciones manuales, aumento del desempleo y flexibilización laboral.
- 7 Estos procesos de cambio rediseñan los sistemas de acción humana hacia la llamada sociedad de redes. Una organización fundada en la dinámica de interactividad de los componentes, focalizada en las relaciones y por ende dando suma importancia a la transmisión y procesamiento de informaciones a velocidades cada vez más altas.
- 8 Por otra parte, el desarrollo del conocimiento nos trae a la mano un nuevo escenario: los cambios de paradigmas. La concepción clásica del ser humano como un ente racional -distinguido en el mundo de las especies animales por su mente o “espíritu”-, comienza a desmoronarse insertando una cuota no menor de incertidumbres en la sociedad.
- 9 Las condiciones de vida actuales se enfrentan a la incertidumbre, lo incierto y no previsto de las dinámicas y velocidades con que se construyen los pilares de la modernidad. Estamos expuestos a la relatividad cultural, al reconocimiento de la variedad y extensión de conocimientos que ponen en tela de juicio nuestras afirmaciones morales y filosóficas, a la experiencia de la presencia cada vez más dominante de la diversidad.
- 10 En este cuadro, se destacan grandes modificaciones en el seno de la familia y las comunidades. Las pautas de convivencia social tradicionales son insuficientes y a veces discriminatorias frente a las realidades actuales. La vida cotidiana se encuentra tensionada por la pluralidad y lo heterogéneo. La tradición se encuentra interdicta en su propio espacio de reproducción y esto puede provocar desafecciones graves tales como el fundamentalismo.
- 11 Es en esta realidad que la educación se desenvuelve, hoy. *“Nuestros contemporáneos experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la mundialización, cuyas manifestaciones ven y a veces sufren, y su búsqueda de raíces, referencias y pertenencias. La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”* (Delors, 1999).
- 12 Agrega Delors, "La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época...El principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples”.

- 13 La fuga de profesionales altamente especializados desde países pobres hacia los centros tecnológicos de punta, las brechas digitales que comienzan a verificarse tanto a niveles regionales como nacionales, la escasa inversión en I&D en los países en desarrollo, la mantención de altas tasas de analfabetismo y de acceso a la educación básica, son algunas de las manifestaciones que gradúan el riesgo aludido.
- 14 La evaluación de los programas de una Educación para Todos (UNESCO, Dakar, 2000) muestra que al año 2000 hay más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros impregna los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias distan mucho de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades.
- 15 Aunque la tensión que origina la orientación economicista de la educación tiene una fuerte influencia en estos años, no es menos cierto que el problema de la cultura vuelve al tapete como eje sustancial de los desafíos que los educadores deben abordar en las próximas décadas. ¿Qué mundo queremos vivir?, ¿Qué sociedad esperamos dejar a nuestras generaciones futuras?.

### **Tendencias hacia la educación única.**

- 16 Una de las respuestas globales a estos problemas educativos, en las últimas décadas, ha sido la implementación de reformas en los sistemas escolares. Estas reformas han tendido fundamentalmente a adecuar los procesos de enseñanza a los requerimientos de la modernización tecnológica y a enfrentar déficits de escolarización en poblaciones desfavorecidas económicamente, especialmente de adultos económicamente activos. Ambas motivaciones, obedecen a criterios fundamentalmente económicos, propiciados desde instancias de orden mundial. Además, se trata de la instalación de metodologías y dispositivos instrumentales homogéneos, con prescindencia de las realidades locales.
- 17 Este desafío implica, a lo menos en el discurso, un cambio en las modalidades de enseñanza que permita a las escuelas promover capacidades cognitivas y actitudes básicas orientadas hacia la creatividad y la innovación en los ámbitos productivos. Además, se espera de las instancias escolares que generen una actualización de los valores que exigiría esta nueva etapa de modernización.
- 18 Para algunas corrientes pedagógicas, esta situación suscita interrogantes y críticas. Se señala que la predominancia de modelos homogéneos de reforma, implican la aplicación de proyectos exógenos de desarrollo, los cuales muchas veces no contemplan sustentabilidad y resguardo de identidades colectivas.  
Además, la subordinación de las reformas educacionales a las orientaciones economicistas indica la presencia de una lógica instrumental riesgosa para los procesos educativos, centrados fundamentalmente en la formación integral del ser humano.
- 19 Así, el debate educacional focaliza su atención en la eficiencia, la producción, los estándares, la relación costo-eficacia, las técnicas de trabajo, la disciplina laboral y otros, desplazando inquietudes tendientes a profundizar curriculums democráticos, didácticas críticas, participación ciudadana y formación para la autonomía de los educadores.
- 20 Respecto a las prioridades del sistema escolar por el acceso a la educación desde las realidades de pobreza, algunos actores educativos plantean que si bien se han realizado esfuerzos nacionales, hay resultados pobres en el rendimiento escolar y hay problemas en

el diseño de las políticas. No se toman en cuenta situaciones como el resguardo de valores democráticos y libertarios para la persona, se encuentra ausente la participación de la sociedad en el diseño de la educación, no se respeta la diversidad cultural de los pueblos y tampoco se toman en cuenta las crecientes desigualdades que comporta la revolución tecnológica (Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos).

Las reformas escolares de la última década se han caracterizado a juicio de algunos expertos por ser:

- “desde fuera” y “desde arriba” (bajar a la escuela)
- sectorial: desde y para el sector educativo y desde un único Ministerio, el de Educación
- del sistema escolar más que una reforma educativa en sentido amplio
- del sistema escolar público, asumiéndose que la educación privada no requiere cambios
- uniforme es decir, igual para todos los países en desarrollo
- interesada en resultados cuantificables, descuidando los aspectos cualitativos fundamentales del proceso enseñanza aprendizaje
- dicotomizada entre educación básica/superior; niños/adultos; educación formal/no formal; cantidad/calidad, etc.
- Como evento, antes que proceso permanente
- A prueba de actores educativos, sin consulta ni participación activa de docentes, apoderados, estudiantes (Torres, R.M., 2001)

- 21 Así, se observa que las reformas impulsadas en los años noventa tienden a resultados parciales, generan resistencias en los actores educativos y requieren urgentes ajustes y rectificaciones sistémicas. Entonces surge un imperativo por “reformular la reforma”, dando cuenta de una mayor pluralidad de opciones y estrategias, fundadas en la participación de la sociedad.

## Tendencias contemporáneas

### 1. Educación para todos

Distintas corrientes pedagógicas y educativas tienden a construir puentes de comprensión e impulsar acciones destinadas a abordar el escenario de cambios.

- 22 UNESCO, promotor importante de estos esfuerzos, ha dispuesto en las últimas décadas de un conjunto de pedagogos y pensadores en la elaboración de cartas náuticas para navegar en la complejidad. Es así que en los últimos treinta años, podemos destacar ciertas orientaciones que resaltan
- el lugar privilegiado de la educación en el desarrollo de la sociedad moderna,
  - la proclamación permanente del derecho que le asiste a toda persona de ser parte de la producción cultural de la humanidad,
  - la conciencia de contribuir a una sociedad educativa que se entorna más compleja y desafiante a su vez, como ciudad educativa,
  - el reconocimiento de la presencia en la sociedad, de educaciones que enriquecen y refuerzan los talentos adquiridos en la escuela
  - la valorización creciente de la formación del ser humano a largo de la vida,
  - el esfuerzo por enfrentar creativamente las desigualdades y falta de oportunidades en educación dando un impulso a la educación para el desarrollo, en el ámbito de l acceso a la educación básica y la alfabetización.

- 23 Esto último se expresa con fuerza desde 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien (Tailandia) donde se formuló un llamamiento a todos los países con el fin de universalizar la educación básica. La Conferencia adoptó una declaración mundial y aprobó un Marco de Acción que compromete a los países para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones más desfavorecidas. En este encuentro se destacaron no sólo el acceso a la educación básica sino también la calidad de la educación y los resultados efectivos del aprendizaje.
- 24 El Foro Mundial de Educación en Abril del 2000, en Dakar, Senegal, se realizó con el fin de evaluar y reconfirmar los compromisos colectivos a principios de los años noventa, dando plazo hasta el 2015. Un avance en este encuentro fue la afirmación de la educación como un derecho fundamental reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y el compromiso de lograr la educación básica "para todos los ciudadanos y todas las sociedades".
- 25 A partir de estas iniciativas se desarrollan acciones de campañas a nivel mundial donde destacan: la consultación colectiva a Ong's sobre Educación para todos promovida por UNESCO y que se reúne anualmente con el fin de fortalecer las capacidades de influencia de la sociedad civil; la Campaña por el Derecho a la Educación a lo largo de toda la vida, organizada por la red ICAE-GEO-CEAAL-REPEM, comprometida en desarrollar un monitoreo de las metas comprometidas por los estados con respecto al aprendizaje en los adultos y el acceso a la educación para todos; la Campaña Mundial por la educación, promovida por UNESCO con el fin de alcanzar las metas de escolarización básica mundial al 2015.

## 2. Por una educación pública para otro mundo posible.

- 26 Por otro lado, en los últimos años, y al calor de una conciencia crítica sobre la orientación y efectos negativos que la economía neoliberal impone al proceso de globalización, germina y se despliega un camino de encuentro entre educadores de todo el mundo que aspiran a materializar una utopía educativa distinta. Se trata del Foro Mundial de Educación que en su segunda versión, a principios del 2003 en Porto Alegre, invoca a persistir y profundizar en la construcción de alternativas igualitarias y solidarias que inauguren una "educación pública en la construcción de otro mundo posible". Su organización pretende unir educadores del mundo en un debate amplio, plural e democrático.
- 27 Experiencias comunitarias y de articulación sociedad civil-Estado, presencia crítica de asociaciones de docentes y redes de educadores populares, iniciativas innovadoras de gestión educativa local, propuestas pedagógicas nuevas para enfrentar grandes problemas viejos, son algunas de las expresiones que se vivencian en este proceso de participación ciudadana mundial en la educación.
- 28 Los planteamientos generales de este diálogo pedagógico comprometido con la sociedad, se dirigen a la generación de una plataforma mundial de educación que facilite la emergencia y fortalecimiento de una "escuela ciudadana", utopía de una educación pública que se democratiza, se amplía hacia las diversas manifestaciones culturales del aprendizaje social, más allá del sistema escolar y se concretiza en la configuración de "ciudades educativas",

### 3. Educación y ciudad

- 29 Desde hace ya varias décadas se viene planteando que la educación no se agota en el desarrollo de los sistemas escolares. Esta afirmación se acompaña de la confirmación de las grandes complejidades culturales que asoman el término del siglo XX, de la crisis institucional de la escuela como portadora de los códigos esenciales para la participación de la persona en su mundo y del reconocimiento de otras manifestaciones educativas en la sociedad.
- 30 Edgar Faure, 1972, en su informe sobre la educación en el mundo, elaborado para UNESCO, estableció ciertos ejes de comprensión y orientación del desarrollo de la educación que tienen una vigencia asombrosa. En primer lugar, considera que la educación comporta un bien de la cultura: *“(El individuo) Ya no recibe la educación como un don, un servicio social ofrecido a él por potencias tutelares; si no se asimila al precio de una conquista sobre el saber y sobre sí mismo que le convierte en el dueño, no en el recipiente, de los conocimientos que adquiere...”*
- 31 En segundo lugar, el “hecho educativo” per se no consistirá más en el acto de enseñar sino fundamentalmente, en el “acto de aprender”. Así, la educación se convierte en facilitadora de la construcción de la cultura por los sujetos que son a su vez protagonistas de su educación, dejando atrás la concepción transmisiva o “bancaria”.
- 32 En tercer lugar, *“la vida se ha enriquecido de realidades y potencialidades nuevas. Para las sociedades de hoy, y menos aún para las de mañana, la perspectiva ya no se limita a constituir sistemas capaces de englobar y de totalizar el conjunto de las modalidades del hecho educativo, multiplicándolas y diversificándolas ad limitum. Se impone otra visión: la superación de una concepción puramente sistemática (de la educación)”*.
- 33 Esta última consideración implica reconfigurar el escenario educativo, más allá de las paredes de la escuela, abriéndose a la sociedad en su conjunto. *“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.”*
- 34 El Informe de Jacques Delors para Unesco, más de 25 años después, reafirma la íntima convicción de que la educación es relevante para la sociedad “La educación encierra un tesoro para la humanidad” reza este planteamiento: *“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”*.  
*“La educación sirve de base para la construcción del desarrollo humano sustentable...  
 El desarrollo como ‘despliegue total de las posibilidades humanas en el mundo entero’ es el objetivo último de la educación y la cultura”*
- 35 Ante los dilemas de la globalización y sus efectos en el panorama cultural mundial, propone la presencia y proyección del concepto de educación 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.

- 36 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, de su conocimiento, sus aptitudes y su facultad de juicio y acción: “*Se ha podido evocar a este respecto la necesidad de dirigirse hacia “una sociedad educativa”.*”

En los últimos años, estas reflexiones generales unidas a una serie de acontecimientos en el ámbito mundial, reponen en el campo pedagógico, una reflexión sobre la relación entre educación y ciudad.

- 37 La marcada tendencia a la concentración urbana de la población, el aumento sostenido de la pobreza absoluta y los rasgos de debilitamiento de los estados y naciones en los procesos culturales, son algunas de las variables que encuadran el análisis educacional actual. Asimismo, las tradiciones de la participación ciudadana, la planificación del desarrollo y el desarrollo social se han reestimulado en las últimas décadas a través de los planteamientos de desarrollo local, como encuentro con la gente y sus visiones de mundo, la reproducción de la vida cotidiana, la democratización de las instituciones y la descentralización del Estado. En este camino, ha resurgido una valoración por la ciudad como uno de los iconos de la democratización en el siglo XXI.

“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.)

- 38 Este carácter cultural acerca la importancia de la educación en el proceso. La educación se manifiesta en el desarrollo de lo urbano. 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. El que habita no recibe su habitat, lo construye, de mil maneras, en forma compleja, nunca lineal 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?.

La educación en la ciudad implica:

- diseño de políticas sociales, educativas y culturales locales interconectadas y transversalizadas por los intereses de la gente;
- potenciamiento de la producción del conocimiento y el saber de los ciudadanos;
- ampliación de las concepciones democráticas hacia la democratización del cotidiano y los estados de gobernancia. En este sentido, se enriquece la concepción de la gestión de espacios públicos.
- construir ciudad para todos: aprovechamiento de los “rincones”, involucración de los ciudadanos en “la plaza”, integración de la marginalidad, etc. ;
- abrir la educación a la vida: desde el disciplinamiento hacia la construcción democrática del conocimiento; transversalización del currículo a partir de los desafíos de las situaciones urbanas cotidianas; salir de la sala de clases; debate sobre valores y moral ciudadana, etc..
- aumentar tolerancia a la diferencia y a la diversidad.

- 39 Esta concepción educativa amplia, no nace espontáneamente sino que, surge de la diversidad de experiencias, muchas veces inconexas, existentes en los espacios locales. Puede partir desde una experiencia referencial, de un actividad testimonial o de una intervención experimental. Destaca en este ámbito, el Movimiento Internacional de Ciudades Educadoras con sede en Barcelona que actúa desde hace años, en el campo de la gestión cultural municipal y de la promoción del desarrollo local participativo, en diversos continentes.

#### 4. Educación Popular

- 40 Nuestra realidad latinoamericana, marcada por la injusticia social, ha llevado a muchos educadores a imaginar esperanzas y utopías educativas que se han constituido en algunas ocasiones en referencias obligadas a la hora de plantear propuestas pedagógicas universales.

Un nombre sobresale en este proceso. Reconocido por todos, independiente de sus posturas, inaugura un nuevo paradigma educacional que en la actualidad conforma parte del saber pedagógico mundial.

- 41 Paulo Freire, el pedagogo, plantea un giro en el entendimiento tradicional de la educación. La lectura del sistema escolar de la región ofrece un tipo de educación “bancario”, transmisivo, donde el estudiante es un receptor de verdades transferidas por el profesor sin mediaciones sociales, culturales, económicas o políticas. Esta situación se agrava en el caso de los pobres quienes al ser desapropiados de sus saberes comunes, establecen una articulación mágica con el conocimiento, reproduciéndose las relaciones de dominación de ciertos sectores de la sociedad sobre otros.
- 42 Ante esta situación, emerge la educación popular como una alternativa que parte del respeto al educando, a su origen y sus saberes incorporados a través de la experiencia y de las diversas modalidades de aprendizaje social. Con este punto de partida se cualifica un proceso de aprendizajes significativos en torno al empoderamiento de los sujetos educandos como ciudadanos y actores de su propio desarrollo.

Las prácticas de EP se caracterizan por

- propiciar la formación de sujetos ciudadanos con capacidad de transformar la realidad,
  - establecer una relación indisoluble entre conocimiento y práctica,
  - concebir una relación horizontal entre educador y educando mediada por el diálogo,
  - relevar la didáctica grupal y participativa en el aprendizaje,
  - articular las situaciones educativas al desarrollo de cambios locales y globales.
- 43 Este paradigma origina una corriente variada y plural de educaciones, algunas de las cuales intentan permear y democratizar los sistemas escolares. Otras, las más, se constituyen en referentes de innovación pedagógicas, nutriendo políticas públicas, movimientos socioculturales y desarrollos académicos.

## El rediseño de la educación social

### La constitución de la educación social como espacio pedagógico

La educación social constituye en la actualidad un fenómeno educativo relevante por su fuerte expansión en el campo académico y la pluralidad de prácticas socioeducativas -ya sea tradicionales o “nuevas”- que se están generando en el mundo social.

“... nuestra familia ahora cotiza al alza: se generan nuevos campos de intervención y profesionalización, se investiga y publica mucho más, se crean nuevos estudios y títulos de rango académico superior, etcétera.” (Trilla, 2000)

Una sociedad con los cambios y la complejidad que ofrece a la vida cotidiana de personas y comunidades, plantea a la educación un conjunto de nuevos desafíos en torno a los procesos de socialización, formación y sociabilidad.

“ .. no puede obviarse que la Educación Social debe afrontar problemas y realidades que obligan a una permanente relectura de sus fundamentos teóricos y de sus líneas de acción ... Este proceso debe enmarcarse en el despliegue de la denominada “sociedad de la información y del conocimiento”, que nos remite a una educación que debe extenderse “a lo largo de la vida” en el contexto de una sociedad globalizada, cuyo correlato será la “sociedad educativa global” o, mejor aún, la llamada “aldea educativa global” y, por qué no, la “escuela global”. (Ortega, 2003)

44 Podemos aventurarnos a decir que la educación social del siglo XXI, experimentará una notable expansión y consolidación social, aumentando la responsabilidad pública y privada hacia esta, tomando posición crítica frente a las exclusiones, asimilaciones culturales y desigualdades (Petrus, 1997).

45 La educación social cumple con dos propósitos educativos importantes, incentivar el papel educador de la sociedad (hacia una “sociedad educadora”) e incrementar las posibilidades socializadoras de la educación, optimizando redes, servicios y agentes destinados a esta tarea (Caride, 2003; Colom, 1992).

Quintana, 1994, describe la educación social como socialización del individuo que se propone: La educación de la personalidad o del desarrollo personal, la educación cívica y política, la educación para las relaciones humanas

46 Para Ortega, 2003, la educación social tiene su origen conceptual en el mundo occidental y en concreto en Europa, orientada por tres fuentes paradigmáticas: a) la centroeuropea y germánica, de corte idealista y conceptualista, donde se aprecia una estrecha vinculación entre la Pedagogía –específicamente la Pedagogía Social- y la Educación Social, a la que considera como su campo y su objeto de estudio; b) La anglosajona, de cuño positivista, empirista y cientifista, que considera la práctica socioeducativa como responsabilidad de los Servicios Sociales y de los Trabajadores Sociales, con una perspectiva que suele ser de carácter asistencialista; c) La francófona, inicialmente de tradición racionalista que despliega la “Educación Popular” europea y, más tarde, la “Animación Sociocultural”, evolucionando desde los planteamientos benéfico-asistenciales hacia los enfoques de naturaleza psicoeducativa y pedagógica. Posteriormente, las orientaciones francófona y germánica ejercen influencia en las concepciones españolas.

En cuanto a los ideales que se persigue en la educación social, Quintana, 1994, plantea como tales a el ideal democrático; el ideal humanista y el ideal emancipador.

47 Fermoso, 1994, destaca el influjo inicial del movimiento de la Escuela Nueva y de la Pedagogía Socialista en el surgimiento de estudios de educación social, marcando ciertas

tendencias a la mirada social hacia los sujetos de la educación (por oposición a las vertientes que remarcan el individualismo de la educación).

Así, la educación social se constituye dentro de los discursos pedagógicos – específicamente, de la Pedagogía Social-, como un saber praxiológico destinado a comprender y orientar prácticas de acción o intervención socioeducativas diversas.

- 48 Para Petrus, 1997, la expansión en Europa, en las últimas décadas, de la educación social y su consecuente legalización como parte de las disciplinas universitarias, configuran a esta educación como un problema de cognición, en proceso acelerado de legitimización académica. Empero, en la esfera de la “cognición pedagógica” latinoamericana, la educación social tiene todavía una presencia muy minoritaria.

“El actual resurgir de la educación social es consecuencia de su capacidad para aceptar nuevas conceptualizaciones y adaptarse a los cambios de la sociedad”  
(Petrus, 2000)

Pero, ¿a qué realidad educativa se refiere la educación social?

- 49 La respuesta no es unívoca, aún cuando, las respuestas tienen aspectos comunes. Quintana, 1997, observa tres concepciones de educación social dominantes: la educación social como concepción sociologista de la educación (por oposición a la mirada individualista de la educación); la educación social como formación para la socialización; la educación social como forma educativa del trabajo social.

Fermoso, 1994, considera que la educación social ha sido entendida como educación integral de la persona; adoctrinamiento político; instrucción social; educación para y por el trabajo; educación moral.

- 50 Petrus, 1997, por su parte, plantea que la aproximación conceptual nos envía a un conjunto de nociones que entienden a la educación social ya sea como adaptación; socialización; adquisición de competencias sociales; didáctica de lo social; acción profesional cualificada; acción acerca de la inadaptación social; formación política del ciudadano; prevención y control social; trabajo social educativo; o por último, educación extra-escolar.
- 51 Nuñez y Planas, 1997, argumentan la hipótesis de que la presencia de una diversidad de prácticas socioeducativas exigen un proceso de precisión conceptual sobre la educación social, es decir, estamos en presencia de un problema teórico no resuelto o no explicado suficientemente, lo que abre a nuestro juicio nuevos desafíos para la consolidación de la Pedagogía Social.
- 52 En cuanto a la relación que se pueda establecer entre educación social y sistema escolar, las últimas reflexiones concuerdan en que las divisiones espaciales entre la escuela y el mundo social, resultan insuficientes y tienden a la confusión en un período en que se exige una comprensión más transdisciplinaria y una intervención diversamente amplia.
- 53 Según Quintana, 1994, la crisis mundial de la educación afirmada por Coombs, inaugura un cambio en la concepción de la educación que transita desde una visión escolarizada hacia la educación concebida como una característica de la existencia humana: *“Podemos afirmar que a partir de la década de los setenta, la educación excede los límites de lo escolar para entrar en la dimensión de la educación social”*. Así, la educación adquiere nuevas dimensiones y funciones:
- deviene en una actividad o función permanente;
  - se abre a sectores marginales y problemáticos hasta entonces alejados del concepto de educación;

- se define como un sistema abierto;
- se reformula la educación como un actividad social.

Entonces, necesitamos una educación que nos ayude a comprender la realidad social, una educación que facilite el tránsito de la asistencia administrativa a la asociación multicultural (Petrus, 1997).

- 54 La escuela es un sistema privilegiado para abordar cambios en la equidad pero, hoy no es capaz por sí sola de resolver todas las demandas de la sociedad actual. Se necesita reconocer nuevos espacios en torno a una educación integral, ya sea al interior de los espacios escolares como en otros lugares tales como la familia, la comunidad y la ciudad.

“Así, pues, la “nueva pedagogía social” no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de los tradicionales problemas sociales. 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.”

“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)

## Las educaciones sociales

- 55 Existe un consenso en representar a la educación social como parte del universo educativo. De acuerdo a Trilla, 1993, se trata de varios subsistemas denominados como “otras educaciones”, teniendo presente la mantención de una forzada división del sistema educativo en sistema escolar formal, educación no formal y educación informal.
- 56 *“Sistema educativo se referiría entonces a la totalidad de factores educativos actuantes, sean del tipo que sean: los intencionales, institucionales, metódicos, planeados y, los que no son nada de eso. Sistema educativo sería, pues, la propia educación, considerada también en su más amplio sentido, destacando, por la misma noción de sistema, el carácter interactuante de todos los factores que intervienen en ella.”* (Trilla, 1993.)
- 57 Las “otras educaciones” tienden a configurarse académicamente a partir de tres ámbitos de intervención: la educación especializada (centrada en sujetos con problemas sociales y en contextos de conflicto social); la educación de adultos (incluyendo la alfabetización y la educación permanente) y la animación sociocultural. (Trilla, 2000)
- 58 Feroso, 1994, considera que los ámbitos profesionales de la educación social asumen temas como la familia; la infancia, adolescencia y juventud; animación sociocultural; tiempo libre; educación de adultos; formación en la empresa; educación en los servicios sociales especializados (educación social especializada).
- Nuñez y Planas, 1997, observan que la formación superior en educación social deriva hacia los campos de la educación no formal, educación de adultos, inserción de personas inadaptadas, inserción de personas minusválidas y la acción socioeducativa.
- 59 Petrus, 1997, releva a su vez, como ámbitos significativos de la educación social: la educación social especializada, la animación sociocultural; la educación del tiempo libre;

la educación de personas adultas; los servicios sociales; la acción social hacia sujetos comunitarios (infancia, juventud); la intervención comunitaria; el interculturalismo; la pedagogía ambiental; la educación de personas mayores; la acción socioeducativa frente a las drogodependencias.

60 Entre estos ámbitos se comparten esfuerzos comunes por el desarrollo de la sociabilidad y la socialización de los sujetos, a partir de sus realidades y contextos concretos, intencionando cambios que sean a la vez personales y colectivos. En este sentido y parafraseando a Paulo Freire, la educación no es neutra.

61 En todo caso, los ámbitos de prácticas educativo sociales no son excluyentes ni exclusivos. En el caso chileno, observamos claramente la influencia histórica en los ámbitos de la educación de adultos y la educación popular que proporcionan un marco de acción amplio donde se han desarrollado variados tipos de educaciones.

62 En las últimas décadas, el desarrollo de una acción social intencionada en contextos de pobreza, incorpora a la educación social a los ámbitos del desarrollo local. Por otra parte, la reforma educacional establece desafíos en el sistema escolar que lo abren a las dimensiones socializadoras de la comunidad, la familia y la ciudad, propias a la educación social (por ejemplo, la transversalidad de la formación humana en el currículum).

En el nivel didáctico, de acuerdo a nuestra experiencia, la educación social ofrece diversas metodologías de intervención, dentro de las cuales podemos mencionar (PIIE, 2000):

- Estrategias crítico-comunicativas o espacios conversacionales a través de los cuales se pueden producir acuerdos para la convivencia y la acción y, por otro lado, puede generarse y desarrollarse un proceso de apropiación y reapropiación del conocimiento en torno a la capacidad de entendimiento que en derecho le corresponde a cada persona.
- Animación sociocultural tendiente no tan sólo a producir una dinamización de las expresiones culturales sino además generar aperturas en la comunidad y sus actores para la re-creación responsable e innovativa del espacio público;
- Animación comunitaria referida a la articulación de actores locales en torno a una gestión social cooperativa y solidaria;
- Capacitación en la acción referida a proporcionar estrategias de aprender a aprender y aprender haciendo que permita a las personas ampliar sus capacidades y habilidades sociales.

63 Estas metodologías se despliegan en torno a la transformación de actitudes individuales y la ampliación de alternativas de gestión y acción colectiva, mediante prácticas participativas destinadas a ampliar el número de personas involucradas en ellas; a definir una ejecución concertada; reconocer el pluralismo cultural y autonomía de los destinatarios.

64 El proceso instrumental descansa por una parte, en un enfoque de planificación situacional –comunicativo considerando la orientación del trabajo sobre la base de normas flexibles y centradas en las dinámicas de los destinatarios de la intervención, de tal manera de dar cuenta de los aprendizajes significativos y las inquietudes sociales relevantes social y culturalmente. Por otra parte, se encuentra el uso de un conjunto de técnicas participativas, dinámicas de grupo y técnicas psicosociales que permiten estimular procesos protagónicos y democráticos con los destinatarios articulando las dimensiones personales, sociales y culturales.

## Ámbitos de educación social en Chile

La educación social en nuestro país posee fuentes significativas en la historia de la educación y la vida social del país.

- 65 Partimos reconociendo la presencia fundante, a fines del siglo XIX, de corrientes sociales y políticas que impulsan la constitución de un sistema público que aborda el derecho a la educación que le asiste a todo ciudadano. En este sentido, sin obviar el carácter escolar en que deriva este sistema, se considera que la educación pública constituye un imaginario colectivo de participación en la construcción de país y por ende se articula a las demandas socioeducativas de la sociedad, un punto de partida de la educación social.
- 66 Empero, las condiciones de exclusión que se mantienen estructuralmente pese a ese gran esfuerzo, son asumidas desde otras fuentes sociales, perfilándose corrientes de educación popular y autoeducación del pueblo que acompañan una rica historia cargada de significados utópicos, organización y fortalecimiento de sociedad civil, especialmente, de los más pobres.
- 67 En la década de los sesenta del siglo XX, la impronta especial de Paulo Freire, plasma una generación abierta a la transformación social y al cambio educacional que traspasa los muros de la escuela y se conecta con la dinámica social en su conjunto. Se incuban entonces los gérmenes del movimiento de educadores populares que se expresa con fuerza en la década de ochenta, acompañando a una sociedad que aspira a su libertad.
- 68 Es en ese escenario que asistimos a una maduración y pluralización de la educación social tales como, la educación ciudadana, los programas de alfabetización, la formación de adultos, la educación para la salud, la educación para el desarrollo local, la capacitación social en el campo de las intervenciones urbanas, la educación indígena, la educación rural, la educación de sujetos (niños, jóvenes, mujeres, tercera edad), la educación en derechos humanos.
- 69 Podemos afirmar que una gran parte de la acumulación de conocimientos acaecidos en esa década vienen a fortalecer los cambios sociopolíticos que suceden a principios de los años noventa. Una de sus expresiones más relevantes es el intento de enriquecer la política pública y aportar metodológicamente en las políticas sociales. Hasta el sistema escolar se ve beneficiado por esta contribución, que es parte constituyente del cambio de mirada hacia una reforma educacional que atienda la calidad y la equidad con participación de la comunidad.
- 70 Indudablemente que los procesos socioculturales que dan cuerpo y fuerza a la educación social siguen presentes en la sociedad y sus manifestaciones cotidianas. Durante los años noventa se perfilan y mantienen las educaciones populares e instancias de autogestión socioeducativa. Pero al mismo tiempo se regeneran y/o aparecen nuevos ámbitos de desarrollo educativo que multiplican los desafíos de este oficio.
- 71 A continuación ofrecemos una descripción de ámbitos de educación social observados a partir de nuestra experiencia, reconociendo que el cuadro general puede ser más diverso y enriquecedor, lo que redundaría en un argumento más para abordar y proyectar su desarrollo.

## 1. Educación Ciudadana

Las iniciativas de configurar desarrollos locales y la prioridad dada a enfrentar las condiciones de pobreza de más de cinco millones de personas al inicio de los noventa, producen un escenario de iniciativas en el ámbito de la gestión social local.

72 A su vez, la vida cotidiana en los espacios locales transita hacia nuevas problemáticas en el orden de la pobreza, la calidad de vida, la participación ciudadana, la seguridad humana, el resguardo de identidades colectivas, la incorporación del mundo digital al ecosistema sociocultural de las comunidades y barrios. Transformaciones territoriales profundas van rediseñando la geografía del país emergiendo “nuevas ciudades” muchas de ellas dualizadas y fragmentadas, soportando la difícil convivencia entre los esfuerzos de modernización acelerada junto a crecientes bolsones de deterioros ecológicos y humanos.

73 En este tiempo, se ha impulsado paralelamente (esfuerzo legal y económico), un conjunto de reformas de distinto orden, destacándose la continuación del proceso de descentralización del aparato estatal iniciado a principios de los años ochenta, la profundización de la gestión focalizada de la política social subsidiaria, considerada como eje comunicante entre el Estado y la ciudadanía y, la reforma educacional que ha puesto metas desafiantes a la administración local de la educación.

Una mirada rápida al período nos permite encontrarnos con un cuadro de déficits en los campos de la participación ciudadana, la convivencia, la calidad de vida y la seguridad humana que aún no han sido saldados.

74 Persiste paradójicamente una imagen de la gestión local como fuente de soluciones sociales y al mismo tiempo depositaria pasiva de políticas nacionales venidas “desde arriba”. La educación municipal, último eslabón regulado de la llamada “educación pública” esta siendo foco de evaluaciones públicas que han criticado fuertemente los resultados en los ejes de equidad y calidad. Se viene afirmando que hay un debilitamiento peligroso del vínculo social y el capital social sé esta agotando en sus capacidades de resiliencia. La eficiencia de las políticas sociales también se ha puesto en duda en su calidad de recursos como en su poder de integración social. Incluso se plantea las dificultades que implica el carácter verticalista, fragmentado y aislado con que se construyen los programas y proyectos sociales.

75 Las nuevas demandas sociales presentes en los espacios locales se entrelazan con los requerimientos de dar un salto cualitativo al proceso de descentralización y democratización local. Esto implica, la generación de un proceso de construcción social desde las personas y comunidades locales de un imaginario colectivo de país. Fortalecer la confianza social, establecer espacios de diálogo donde se compartan sueños comunes, recuperar el valor de lo colectivo, profundizar y diversificar los mecanismos y procedimientos de participación ciudadana. PNUD, 2000 y 2002, por ejemplo, invita a diseñar una sociedad fuerte para gobernar el futuro enfatizando en el desafío cultural de reconfigurar un “nosotros, los chilenos”.

76 La gestión social local se constituiría así en un eje facilitador, cualificado por la participación de la comunidad, orientado por la sociedad hacia una “vida de calidad”, involucrada en ámbitos de gobernanza, articulando los servicios sociales al capital social y a las expresiones ciudadanas locales.

- 77 La educación social podría permitir en este diseño, abrir cauces de sentidos acompañantes a través de sus tendencias y finalidades utópicas. Aprendizaje permanente, ciudad educativa, otras 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.
- 78 La gestión de la educación en los espacios locales entonces, ya no es más la atención reducida hacia el ámbito escolar. 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.
- 79 Manifestaciones estratégicas que se hayan ligadas a este eje nucleador de la acción socioeducativa en el espacio local son:
- La promoción social que tiene en la actualidad que ligar los servicios sociales en el contexto de una nueva asistencialidad “postmoderna”, imaginada desde los ciudadanos;
  - la educación ambiental, hoy día desafiada por la “alfabetización ecológica” a la que alude Frijot Capra;
  - la animación sociocultural que tiene que superar el “eventismo” de los noventa y reconocer su rol en la reconstrucción de identidades culturales locales;
  - la educación en la diversidad que abre compuertas de tolerancia, respeto, autocuidado y solidaridad entre sujetos en diferentes condiciones de existencia (física, socioeconómica, cultural).
  - la educación vial que enfrenta hoy la conciencia social de la modernización de las ciudades y el lugar que ocupan las personas en las “ciudades del automóvil”;
  - 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, el cuidado de identidades locales en escenarios de globalización y la animación de dinámicas socioculturales de participación;
  - la educación de adultos que enfrenta las alfabetizaciones antiguas y nuevas, la formación y actualización permanente, la educación de la tercera y cuarta edad;
  - la democratización del conocimiento que involucra a las escuelas y otros procesos locales de producción de conocimientos (productivos, de investigación, organizacionales, tecnológicos);

## 2. Escuelas sociales para un mejor vivir

- 80 En las últimas décadas, se están verificando en el espacio de la sociedad civil un conjunto de práctica socioeducativas más o menos sistematizadas, enfocadas a la emergente conciencia de los sujetos y la presencia de movimientos sociales que dan cuerpo a nuevas inquietudes en torno a las identidades, proyectos, entornos ambientales y formas de vida de calidad. 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; ampliación de los roles de educador-educando desde la bipolaridad profesor-alumno hacia los actores sociales y sus movimientos; la aplicación de metodologías flexibles, participativas y grupales; la valorización y descubrimiento de nuevas o recreadas experiencias de aprendizajes (individuales y colectivas).
- 81 No menos importante han sido las demandas socioeducativas que han perfilado a las educaciones centradas en los sujetos. Las redes de defensa de los derechos de la infancia,

las organizaciones de mujeres, las tribus juveniles, las asociaciones de la tercera edad, las organizaciones de uso del tiempo libre, ofrecen un escenario de fenómenos socioculturales en formación donde los desarrollos personales se confunden con la construcción de identidades sociales y los requerimientos de expresión de “nuevas ciudadanías”.

82 A nuestro parecer, estamos en presencia progresiva de escuelas sociales “para un mejor vivir” (acuñando el término utilizado por Villasante, 1997), para designar un nuevo norte de proyectos sociales en curso en las comunidades locales que intentan superar las nociones cuantitativas de bienestar social y calidad de vida y tenga en cuenta la reconstrucción de comunidades dañadas e identidades culturales dentro del contexto de globalización.

83 Estas escuelas son parte de una tendencia de la sociedad, inquieta por la re-apropiación y re-creación de la educación, para la reproducción cotidiana y ampliada de la vida cotidiana (Coraggio, 2000). En estas “escuelas”, las actividades educativas no se agotan en sí mismas como parte de un sistema mayor, sino que expresan el deseo y la innovación de estructurar desde la práctica un nuevo sistema cultural, de relaciones sociales distinto.

84 El fundamento pedagógico y didáctico de esta escuelas se encuentra en un cambio profundo de paradigma que vive la sociedad en su conjunto, donde se re-centra el rol y responsabilidad de los seres humanos, valorando una mayor autonomía de las personas y comunidades por sobre los sistemas institucionalizados.

85 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 noventa, en las acciones gestionadas desde las comunidades y en las innovaciones educacionales microlocales o escuelas populares fuera del sistema escolar.

Estamos ante una manifestación concreta de producción social de realidad que valora el ejercicio de prácticas socioculturales fundadas en el diálogo, forjadoras de relaciones humanas, sentidos de mundo compartido, acciones colectivas y liderazgos ciudadanos.

86 Las escuelas sociales son un espacio privilegiado de socialización empero, 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 solo como testimonios de una historia social.

Los aprendizajes que constatamos en estas educaciones son amplios y abordan desde los desarrollo personales integrales, las competencias de participación, el perfilamiento de nuevos oficios prácticos, la construcción de identidades y proyectos.

87 Existen modalidades abiertas o flexibles y otras estructuradas. Abarca diversos niveles socioeconómicos. Integran distintas generaciones. Involucran comunidades, tribus, familias y otras formas de agrupamiento social. En su mayoría, establecen procedimientos legales de constitución aunque, no es lo más importante para sus propósitos.

88 Tanto el aprendizaje social como la distribución del conocimiento formal se realiza a través de canales innovadores que readecuan las didácticas escolares y las de la educación popular. Usan dispositivos pedagógicos como los encuentros; las jornadas; las reuniones y los talleres; las fiestas; las campañas; el uso de la calle; medios de comunicación sociales como boletines, cartillas, posters, comics y videos; festivales, tocatas y tertulias; etc.

- 89 Desde la perspectiva de un desarrollo humano sustentable estas escuelas son garantías de seguridad humana a futuro. El desafío será reconocerlas y establecer vínculos de diálogo y alianzas estratégicas que las saquen del aislamiento y fragmentación y se visibilicen como movilizaciones ciudadanas significativas.

### 3. La educación de los jóvenes.

En el contexto antes descrito destaca un ámbito de educación social importante que involucra una responsabilidad general más allá de las tendencias educativo movimientales: la educación de jóvenes.

- 90 Una nueva realidad juvenil desde los años noventa se hace visible a la sociedad en su conjunto estableciendo requerimientos a la investigación y la intervención sociocultural. Los estudios pregonan la presencia de identidades juveniles en formación todavía difíciles de describir en complitud, por ahora solo materias de interpretación y acogida. Por otro lado, se plantean requerimientos impostergables de integración social y formación para el trabajo.
- 91 A su vez, los jóvenes viven con fuerza las tendencias de modernización que se imponen en estas décadas. El consumismo y el pragmatismo, pasa a formar parte de sus complejas identidades, las cuales no tiene contrapartes orientadoras en la sociedad adulta. Estudios indican corrientes tribales postmodernas que visibilizan comportamientos juveniles recreados en territorios locales. Datos estadísticos mencionan que a un menor peso demográfico se agregan mayores índices de conflictividad social. No existen estudios acabados que configuren los cambios que se están produciendo en las identidades adolescentes femeninas.
- 92 En estos años, se han propiciado hacia ellos fundamentalmente el ejercicio del control social, estableciendo prejuicios y estereotipos que lindan con los límites legales (a los jóvenes en general se les adjudica hoy la anomia, la violencia, las adicciones y el riesgo social).
- 93 La política de control social desarrolla también una postura reformista respecto a las adicciones, las conductas desviadas y la rehabilitación incorporando un conjunto de normas y preceptos legales –acompañados de nuevas estructuras materiales (cárceles juveniles, por ejemplo)- que identifican y distinguen a los jóvenes del resto de las poblaciones en riesgo o fuera de la ley. Empero, las nuevas condiciones que imponen las exitosas producciones ilícitas familiares y el dominio progresivo de la delincuencia de territorios locales, desafían los resultados de estas reformas enfocadas fundamentalmente a destinatarios considerados individualmente.
- 94 En otro orden, se instala una reforma educacional que propicia en el papel, la acogida en la escuela y las modernas formas de enseñanza, de las culturas juveniles. El norte de dicha empresa se ubica en orientar la formación juvenil hacia la incorporación efectiva a las transformaciones productivas. Esta perspectiva focaliza fundamentalmente en los niveles socioeconómicos más desfavorables.
- 95 Los estudios animantes de esta empresa educativa indicaron a la cultura escolar como el escollo estructural más difícil de revertir para facilitar el proceso. Este diagnóstico se cumple cotidianamente a cabalidad, sin ser superado hasta el momento. Incluso, la presencia de tribus se considera una violación e invasión de la anomia y el desorden a la escuela siendo reprimidas constantemente.

Así puestas las cosas, los desafíos en torno a la educación de jóvenes comportan varios niveles de prioridad y profundidad:

En primer lugar, la educación de jóvenes tiene que reconocer más allá de las exigencias socioeconómicas del sistema, las realidades e identidades que se están desarrollando en nuestra sociedad contemporánea. El diagnóstico de las juventudes no está completo.

- 96 En segundo lugar, la educación de jóvenes se constituye en el ámbito de la educación de los sujetos, sus movimientos y redes, lo que implica intencionar una pedagogía menos institucional y más abierta a las dinámicas cotidianas de personas y comunidades. Las pedagogías del uso de tiempo libre, el voluntariado para el desarrollo, la animación sociocultural, la pedagogía de grupos, son algunos acercamientos socioeducativos estratégicos, también, para el sistema escolar.
- 97 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 en un proyecto país, todavía hoy inexistente.
- 98 La educación de jóvenes tiene que asumir el déficit que posee para acoger y formar la adolescencia femenina. Se trata de incorporar una mirada de género que transforme la visión masculina de juventud, anclada en las prácticas escolares y de animación juvenil local.
- 99 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.

#### 4. Educación para la Convivencia

Una lectura interesada desde la educación social entiende que la atención pública a los hechos catalogados de “violencia juvenil” o “violencia escolar” diseñan escenarios restringidos de comprensión de los conflictos que se viven en las escuelas.

- 100 Desde nuestra experiencia hemos actuado socioeducativamente en las escuelas desde la convicción en que es fundamental abordar la vida escolar atendiendo a la calidad de su convivencia. Detrás se encuentra el valor asignado por UNESCO, en el Informe Delors, al “aprender a convivir” como uno de los pilares estratégicos de la educación en el siglo XXI.

La convivencia escolar constituye 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.

La convivencia escolar surge y se expresa en el conjunto de relaciones e interacciones sociales que ocurren entre las diversas personas que frecuentan y/o trabajan en las unidades educativas.

- 101 La convivencia escolar se construye diariamente en los distintos espacios relacionales o conversacionales que ocurren en la unidad educativa. Una buena medida del estado de estas relaciones lo constituye el estudio de la calidad de vida escolar, donde podemos contextualizar y objetivar los conflictos, sus actores principales y las actuaciones estratégicas principales. Por otro lado, podemos detectar las necesidades de prevención y de cuidado de aquellos factores facilitadores presentes en las dinámicas cotidianas.

- 102 Este proceso de cualificación se realiza con los mismos actores educativos, entendiendo que se puede intervenir 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.
- 103 Los problemas convivenciales pueden ser tratados en el orden del diálogo así como los conflictos pueden revisarse en el orden del discurso. Entendemos por tanto que la gestión funcionalista de conflictos es del orden instrumental posterior al entendimiento común de la necesidad de su aplicación.
- 104 La acción socioeducativa descansa en los planteamientos respecto al mejoramiento de la calidad de vida social; en el enfoque de Urie Broffennbrenner anclado en las dimensiones relacionales de redes e interacciones humanas donde la familia y la escuela juegan un papel fundamental para el desarrollo humano; en la gestión comunicacional de los conflictos y en la mediación como facilitadora de la prevención y calidad de una buena convivencia.

## Hacia las educaciones sociales del siglo XXI.

- 105 El breve recorrido que hemos hecho en torno a la configuración de los cambios de la educación en nuestra sociedad nos permite avizorar la tensión actual entre una tendencia conservadora a la re-institucionalización del sistema escolar bancario y la manifestación de una dinámica educativa nueva que nos invita a diseñar el futuro desde nuestros sueños por un mejor vivir para todos.
- 106 En este último camino, nos encontramos con grandes desafíos en torno a las transformaciones culturales y la creación de nuevos imaginarios de vida compartida. Las educaciones que acompañaran estas experiencias ya se anuncian entre las personas, comunidades y movimientos. La tarea de la pedagogía social es escudriñar entre estos símbolos y facilitar la elaboración y desarrollo de este nuevo pensamiento educativo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Castells, Manuel. La ciudad de la nueva economía. Revista online La Factoría Nº 12. Julio-Septiembre 2000. <http://www.lafactoriaweb.com/default-2.htm>

Caride, José Antonio. Las identidades de la educación social. En Revista Cuadernos de Pedagogía Nº 321. Febrero 2003. Barcelona

CEPAL-UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Agosto de 1992. Santiago de Chile.

Colom, José M. Modelos de intervención socioeducativa. Editorial Narcea. Madrid. 1991

Coraggio, José L. La política urbana metropolitana frente a la globalización. En Revista EURE Nº 69. Vol. XXIII. Julio 1997. IEU/PUC. Stgo. de Chile.

- Díaz, María Luisa. Hacia una recomprender del trabajo social en comunidad o el redescubrimiento de la comunidad como una experiencia humana. Ponencia en Seminario "Desafíos Metodológicos para la Intervención en Trabajo Social. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. 1999. Stgo. de Chile.
- Díaz, María Luisa; Erlwein, Doris. Programa de Educación para la Participación Comunitaria: Una mirada a nuestra trayectoria. PIIE. 1991. Stgo. de Chile.
- Delors, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Correo de UNESCO. UNESCO. 1996. México.
- Equipo Educación para la Participación Comunitaria. Acción Social y Gestión Social. Apuntes para la Participación. Serie Desarrollo y Comunidad N° 3. PIIE. 1996. Stgo. de Chile.
- Faure, Edgar. Aprender a ser. La educación del futuro. Editorial Alianza - UNESCO. 1973. Madrid.
- Foro Mundial de Educación. <http://www.forummundialdeeducacao.com.br/default.asp?mst=4>
- 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, Wendy; Díaz, María Luisa. Participación Comunitaria y Educación. Diagnóstico Comunitario. Serie documentos de Trabajo N° 5. Proyecto Intercomunal de Desarrollo de la Educación. PIIE. 1997. Stgo. de Chile.
- Godoy, Wendy.; Díaz, María Luisa; Erlwein, Doris. Gestión Social y Políticas Sociales. Apuntes para la Participación. Serie Desarrollo y Comunidad N° 2. PIIE. 1992. Stgo. de Chile.
- Godoy, Wendy; Nájera, Eusebio; Díaz, María Luisa. Comunidad escolar, jóvenes y drogas. Investigación-acción en Tres Liceos de la Región Metropolitana. Informe final. 1998. PIIE - MINEDUC. Stgo. de Chile.
- Hermoso, Paciano. Pedagogía Social. Fundamentación científica. Editorial Herder. Barcelona. 1994.
- Latorre, Carmen Luz; Nájera, Eusebio. Los programas de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del estado y su relación con las ONG. Documento presentado al Seminario Regional IPE - INA - UCR, San José de Costa Rica, 22 al 25 Noviembre 1999.
- Lavín, Sonia. Participación social, conocimiento y educación: rescate de un proceso de legitimación de necesidades educativas. PIIE. 2002
- Lavín, Sonia. Sistematización de aprendizajes de una experiencia de participación ciudadana en el tema ambiental. PIIE/FDLA. 1999. Stgo. de Chile.
- Lavín, Sonia y Nájera, Eusebio. Sistematización: Supuestos, apuestas y aprendizajes en un proceso de investigación-acción en educación para tres comunas de la región metropolitana. Documento de trabajo. PIIE. 1997
- Nájera, Eusebio. Desarrollo de la educación en los espacios locales. Exposición Foro Panel Construyendo Estrategias para la Educación Comunal. Combarbalá. Marzo 2003.
- Nájera, Eusebio. Desarrollo local y educación: hacia las pedagogías de la nueva ciudadanía. PIIE. 2002. Stgo. de Chile.
- Nájera, Eusebio. Educación Popular. Documento de trabajo. PIIE. 2002
- Nájera, Eusebio., Informe de Sistematización. Proyecto: Recreando las fortalezas de la sociedad civil para gobernar el futuro: Transferencia y multiplicación de una pedagogía para la participación ciudadana juvenil en el desarrollo sustentable. PIIE - Fondo de las Américas. 2001. Stgo. de Chile.

- Nájera, Eusebio. Convivencia Escolar y Jóvenes. Aportes de la Mediación Escolar a la Transformación de la Educación Media. PIIE. 1999. Stgo. de Chile.
- Nájera, Eusebio. Diseñando espacios democráticos de convivencia y participación ciudadana. (Reflexiones iniciales para un proyecto de ciudad educadora). Documento de trabajo. PIIE. 1999. Stgo. de Chile
- Nájera, Eusebio. Demanda Socioeducativa y el Sistema de Educación de Jóvenes y Adultos. Serie Documentos de Trabajo N° 4. Proyecto Intercomunal de Desarrollo de la Educación. PIIE. 1997. Stgo. de Chile.
- Nájera, Eusebio. Reflexiones para un rediseño de los diagnósticos actuales de juventud. Ponencia en Seminario Jóvenes y Estado en el Siglo XXI. Ideas en torno a una política integral de juventud. INJ. 1996. Stgo. de Chile.
- Nájera, Eusebio. La educación comunitaria de los noventa. Documento de trabajo. PIIE. 1993. Stgo. de Chile.
- Nájera, Eusebio. Educación Popular. Definición y puesta en práctica. Temas de Capacitación e investigación para educadores populares. PIIE. 1986. Stgo. de Chile.
- Nájera, E.; Díaz, M.I.; Godoy, W.; Medina, Andrés. Sistematización de experiencias comunitarias en prevención de drogas en las Comunas de La Granja, Macul, Pudahuel y Huechuraba. DOS-PIIE. 1996.
- Núñez, Violeta y Teresa Planas I Massaneda. La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En Petrus, Antonio (coordinador). Pedagogía social. Ariel Educación. Barcelona. 1997
- Ortega E., José. Realidades y desafíos. En Revista Cuadernos de Pedagogía N° 321. Febrero 2003. Barcelona.
- Petrus, Antonio (coordinador). Pedagogía social. Ariel Educación. Barcelona. 1997
- Petrus, Antonio. Concepto de Educación Social. En Petrus, Antonio (coordinador). Pedagogía social. Ariel Educación. Barcelona. 1997
- PIIE-CIDE. Equipo de formación de dirigentes. Manual para la Formación de dirigentes. 1987.
- PNUD. Informe de Desarrollo Humano en Chile 2000. PNUD. 2000. Santiago de Chile
- PNUD. Informe de Desarrollo Humano en Chile 2002. PNUD. 2002. Santiago de Chile
- Quintana, José M. Antecedentes históricos de la educación social. En Petrus, Antonio (coordinador). Pedagogía social. Ariel Educación. Barcelona. 1997
- Quintana, José M. Pedagogía social. Editorial Dykinson. Madrid. 1994.
- Romans, Mercè, Petrus, A. y Trilla, J. De profesión educador(a) social. Editorial Paidós. 2000. Barcelona.
- Trilla, Jaime. Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Editorial Antrophos-Universidad Pedagógica Nacional 1993. Barcelona.
- Torres, Rosa M. Pronunciamento latinoamericano por una educación para todos. <http://www.fronesis.org/pronuncia2.htm>
- Torres, Rosa M. Participación Ciudadana y Educación Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina. <http://www.oas.org/consulta/html/socicivil.asp>

UNESCO. Foro Mundial de Educación Jomtien, Tailandia. 1990. Educación para todos. <http://www.unesco.cl/10.htm>

UNESCO. Marco de Acción. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

## RESÚMENES

El artículo recorre la configuración de los cambios de la educación - la "clave de acceso" al siglo XXI- en nuestra sociedad, postulando una tensión entre una tendencia conservadora a la re-institucionalización del sistema -con reformas que buscan adecuar los procesos de enseñanza a los requerimientos de la modernización tecnológica- y la manifestación de una dinámica educativa nueva, que plantea grandes desafíos en torno a las transformaciones culturales y la creación de nuevos imaginarios de vida compartida. Tras recorrer la educación social en Chile, plantea como tarea de la pedagogía social facilitar la elaboración y desarrollo de este nuevo pensamiento educativo.

Cet article analyse la configuration des changements de l'éducation - la "clef d'accès" au XXIème siècle - dans notre société, postulant une tension entre une tendance conservatrice à la ré-institutionnalisation du système - avec des réformes qui cherchent à adapter les processus d'enseignement aux exigences de la modernisation technologique - et la manifestation d'une dynamique éducative nouvelle, qui établit de grands défis relatifs aux transformations culturelles et à la création de nouveaux imaginaires de vie partagée. Après avoir étudiée l'éducation sociale au Chili, l'auteur établit comme mission de la pédagogie sociale le fait de faciliter l'élaboration et le développement de cette nouvelle pensée éducative.

The article covers the configuration of changes in education -the "access key" to the twenty-first century- in our society, positing a tension between a conservative tendency to the re-institutionalization of the system, with reforms that seek to adapt the teaching processes to the requirements of technological modernization, and the manifestation of a new educational dynamics, which poses significant challenges around cultural transformations and the creation of a new imagery of shared life. After going through social education in Chile, postulates as the task of social pedagogy to facilitate the creation and development of this new educational thinking.

## ÍNDICE

**Palabras claves:** educación, educación social, modernización tecnológica, transformaciones culturales

**Keywords:** education, social education, technological modernization, cultural transformations

**Mots-clés:** éducation sociale, modernisation technologique, transformations culturelles

## AUTOR

EUSEBIO NÁJERA MARTINEZ

Magister en Educación