



LOS ESPACIOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL TERRITORIO

Ricard Català Gorgues

Catedrático de Intervención Sociocomunitaria

RESUMEN

A través de este ensayo, se aborda la educación sociocultural en el territorio a partir del concepto de “territorialización” desarrollado por el insigne pedagogo Pierre Furter para transitar hacia la idea de ecopedagogía, con el sustrato común de las concepciones derivadas tanto de la pedagogía de la ciudad, como de la de animación sociocultural, todo ello con sus propios matices y que nos va a permitir impulsarnos hacia el horizonte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en donde se sustentará el vínculo entre educación y territorio.

PALABRAS CLAVE

Educación sociocultural, territorialización, pedagogía ambiental, pedagogía de la ciudad, ciudad educadora, animación sociocultural, ecopedagogía, objetivos de desarrollo sostenible

RÉSUMÉ

A travers cet essai, l'éducation socioculturelle sur le territoire est abordée à partir du concept de « territorialisation » développé par l'éminent pédagogue Pierre Furter pour avancer vers l'idée d'écopédagogie, avec le substrat commun des conceptions dérivées à la fois de la pédagogie du ville, ainsi que celui de l'animation socioculturelle, tout cela avec ses propres nuances et qui nous permettra d'avancer vers l'horizon de l'Agenda 2030 de développement durable, à travers les 17 Objectifs de développement durable (ODD), où Le lien entre l'éducation et le territoire sera soutenu.

MOTS-CLÉS



Éducation socioculturelle, territorialisation, pédagogie environnementale, pédagogie de la ville, ville éducatrice, animation socioculturelle, écopédagogie, objectifs de développement durable

Introducción

Para abordar la Educación sociocultural desde la dimensión espacial nos hemos de remitir al insigne pedagogo Pierre Furter y a una de sus obras más referenciales “Les espaces de la formation” (1983), en donde vamos a encontrar las claves para entender lo que supone poner en valor los espacios educativos, a partir del sistema escolar, para proyectarse más allá del ámbito de la escuela hacia el territorio de referencia, como un entorno envolvente en donde la educación adquirirá su plenitud sociocultural.

Como planteamiento inicial, pues, hemos de entender que los espacios educativos no se circunscriben, solamente, al recinto escolar, ni en su dimensión física, ni en sus dinámicas internas de interacción compleja, sino que han de proyectarse también hacia el entorno, considerado como contexto social y cultural que incidirá en la vitalidad del sistema escolar, con todas las posibles aportaciones que puedan favorecer experiencias y vivencias de aprendizaje que no se queden en meros procesos para la adquisición de conocimientos.

En la obra referida de Furter (1983), en concreto en una de sus tesis de inicio, la número 6, se pone en valor la apertura de la escuela a su entorno, ya que es parte integrante del mismo. A su vez, se ha de confrontar con el “espacio vivido” en el cual se proyecta la cultura escolar. Pero también, se ha de considerar el contexto -local y regional- como un laboratorio que posibilite verificar en el propio lugar la cultura escolar.

Tesis 6: Tomando la regionalización en serio, asumimos entre los usuarios y entre los agentes de la formación, una sensibilización que obliga a la escuela: a abrirse al territorio del que es parte integrante, confrontarse con el espacio en el que se proyecta la cultura escolar, considerar el contexto local y regional como un laboratorio que permite verificar in situ la cultura escolar y admitir un margen de maniobra local y regional, que depende de representaciones diferenciadas de la cualidad de la formación. (p. 14)



Conceptualmente, como señala Furter (1983), la cultura escolar quedaría definida como “la representación coherente que conecta los métodos didácticos y los contenidos en la programación de la enseñanza con los roles de los agentes de formación en la participación, así como en la definición de funciones de los entrantes educativos en el desarrollo (cultural) regional” (p. 61).

En ese sentido, los entrantes educativos los podemos interpretar como aportes educativos desde el entorno sociocultural considerados como recursos, no sólo materiales ni tangibles, que van a propiciar experiencias enriquecedoras para un aprendizaje más activo con la aplicación de metodologías innovadoras y dinámicas colaborativas, teniendo en cuenta el desarrollo global de la persona.

La territorialización en Furter (1983) se vincula al término “regionalización” (capítulo 6), lo que supone que la escuela ha de abrirse al territorio de referencia (contexto vivido) y, a su vez, del que sea parte integrante (integración territorial), postulado que queda recogido en la tesis 16, de una manera más concreta al relacionar regionalización y participación.

Tesis 16: La regionalización se fija, en primer lugar, en las cuestiones de la integración territorial de todos los entrantes educativos como de la apertura de las instituciones escolares a sus contextos, concebida de manera que permita una reevaluación, una reorientación, eventualmente una reconstrucción de sus aportes materiales, de sus recursos humanos y del conjunto de la cultura escolar en función de los servicios que puedan contribuir, de ese modo, al desarrollo cultural. (p. 169)

De la tesis número 6 se hizo eco dos años después, el profesor Antón Costa Rico (1985), uno de los divulgadores de las ideas pedagógicas de Furter, con su visión de conectividad entre la escuela, la colectividad y el territorio, en donde se pone de manifiesto “las interrelaciones existentes entre la cultura escolar -como subsistema- y el sistema sociocultural global”.



Años después, también lo hará el profesor Agustín Requejo (2000), en el acto académico de investidura de Pierre Furter como doctor “honoris causa” por la Universidad de Santiago de Compostela, que lo señala en su discurso de elogio como exponente de una de las tres temáticas destacadas del trabajo investigador e intelectual de Furter, en este caso la territorialización de la educación, junto con la educación permanente y la función de las utopías en el mundo educativo.

La territorialización de la educación

Desde la perspectiva de análisis y desarrollo de la territorialización de la educación, se pone de relieve la participación directa y activa de la ciudadanía, así como el respeto real a los derechos culturales y otros derechos cívicos (Requejo, 2000), muy en consonancia con otras contribuciones vinculadas a la denominada pedagogía de la ciudad o pedagogía urbana –representada en la ciudad educadora- y, también, al campo de la animación sociocultural, aportaciones que tuvieron su gran apogeo en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado, pero que con diversos vaivenes, han evolucionado posteriormente hasta la actualidad.

La impronta de Pierre Furter en cuanto al tema de la territorialización también impregna los enfoques que sobre la Pedagogía ambiental han tratado los profesores Sureda y Colom (1989), considerado por los mismos “como uno de los desarrollos más interesantes de la Pedagogía Ambiental” (p. 39), todo ello a partir de “Les espaces de la formation” y, también, de una obra anterior “Les systemes de formation dans leurs contextes” (1980).

En los planteamientos que sostienen Sureda y Colom (1989) sobre la territorialización educativa, resulta muy interesante la visión antropológica y cultural del territorio y su papel determinante para una educación sociocultural.

El papel del territorio en el campo de la Pedagogía Ambiental es dar una respuesta positiva a la pedagogía en cuestiones tales como la de la dinamización cultural, el realismo de la propia acción pedagógica y la oferta del pluralismo y de la diversidad. (p. 149).



Una perspectiva que vendría a recoger otra de las tesis en la obra de Furter (1983), en concreto sobre el desarrollo cultural regional (tesis 17) en cuanto supone una “animación cultural global”, que muy bien se puede vincular a la cuestión de la dinamización cultural antes mencionada.

Tesis 17: El desarrollo cultural regional supone una animación cultural global en el marco de una política de democracia cultural. Esto debería inspirar a todos los agentes de cambio e integrarse en cada intervención de modernización, tanto en el sector social como en el económico, de tal manera que siempre se proporcione a una población las condiciones para el mejor conocimiento de su propio entorno y una determinación posible de su destino”. (p. 14)

La territorialización encontrará su mejor exponente pedagógico en la “ciudad”, como vínculo y como recurso, con toda su potencialidad discursiva, sea desde una visión diacrónica en el devenir histórico de las civilizaciones (“polis”, “urbs”, “civitas”), hasta el análisis de los fenómenos urbanos que vienen a plasmar las tendencias sociales y culturales de una sociedad en transformación, lo que supondrá la propia inmersión a través de la práctica socioeducativa.

La pedagogía de la ciudad y la ciudad educadora

Desde los postulados de la pedagogía de la ciudad (pedagogía urbana), una de las aportaciones concomitantes con las de Furter es la del concepto de “sistema formativo integrado”, como plasmación del vínculo escuela-territorio, difundido por los pedagogos italianos Fiorenzo Alfieri y Franco Fraboni, respectivamente, que parte de la idea de “experiencia de vida” (el “espacio vivido” y “cultura vivida” de Furter) tanto en el territorio como en la escuela.

Según Alfieri (1990), en el territorio se entiende la experiencia de vida “a través de la conexión directa con diversos aspectos de la realidad territorial que posean potencialidades educativas”. Por su parte, la escuela tiene como misión “la transformación de la experiencia de vida en experiencia cultural.” (tabla, p. 164)



En la misma línea de pensamiento, Fraboni (1990) propone la interconexión entre escuela y territorio como una ecuación posible, con la apertura de interacciones “entre la cultura del interior de la escuela y la cultura externa a ella con líneas de complementariedad de los recursos educativos recíprocos” (p. 153). Pero con la condición que se ponga el territorio “en condiciones de disponer de múltiples oportunidades educativas” (p. 153), tal como ya exponía en su reflexión el propio Alfieri.

Todas estas aportaciones precedentes van a confluir en los que se conoce como “ciudad educadora”, una idea, más que una categoría científica, según advierte el profesor Jaume Trilla (1990), uno de sus máximos difusores. Con el transcurso del tiempo, la idea de ciudad educadora se ha convertido en todo un movimiento educativo, mejor dicho en una red mundial de ciudades adheridas a la “Carta de Ciudades Educadoras”.

En su visión compendiada sobre el movimiento o red de Ciudades Educadoras, Laia Coma (2012) expone que dicho movimiento “es el punto de inicio de una nueva forma de entender y de ver la ciudad, confiando en su potencialidad educadora capaz de fomentar una formación de calidad de sus ciudadanos, siempre y cuando todos los agentes activos y habitantes de la ciudad participen de una forma comprometida.” (p. 477)

En la “Carta de Ciudades Educadoras” (Coma, 2012), también conocida como “Declaración de Barcelona” quedan plasmados veinte principios básicos para el impulso educativo de la ciudad, entre ellos la educación inclusiva, la diversidad, la identidad, la sostenibilidad, la promoción del asociacionismo o la educación para una ciudadanía democrática, todos ellos agrupados en tres categorías conceptuales: El derecho a la ciudad educadora, el compromiso de la ciudad y al servicio integral de las personas.

Del preámbulo de la Carta podemos destacar lo siguiente (p. 4):

La Ciudad Educadora vive en un proceso permanente que tiene como finalidad la construcción de comunidad y de una ciudadanía libre, responsable y solidaria, capaz de convivir en la diferencia, de solucionar pacíficamente sus conflictos y trabajar por “el bien común”.



Transcurridos cuatro años desde la redacción de la Carta de Barcelona, el movimiento de Ciudades Educadoras adquirió un fuerte impulso y se constituyó como Asociación Internacional (International Association of Education Cities), en el III Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (1994), celebrado en la ciudad italiana de Bolonia.

Al movimiento de Ciudades Educadoras podemos sumar el que se conoce como “La ciudad de los niños”, surgido también en los años noventa del pasado siglo, inspirado por el reconocido pedagogo Francesco Tonucci, también afamado ilustrador (Frato), a partir de un proyecto surgido en la ciudad italiana de Fano en 1991, en el que las niñas y los niños habrán de asumir un papel activo en el gobierno y desarrollo de la ciudad, haciéndola más habitable, lo que supone apropiarse del espacio urbano, porque según señala el mismo Tonucci (2009) “la ciudad ha renunciado a la escala humana, a tener a sus ciudadanos como referencia y parámetro”.

De nuevo, con respecto a la pedagogía de la ciudad, otro pedagogo italiano, Mario Gennari (1998), dará relevancia al concepto de “espacio pedagógico” (pp. 98-127), con su aplicabilidad al espacio urbano, al espacio habitado y al espacio social. Con ello, “el ambiente escolar no es ya el único lugar de formación, sino que la comunicación educativa transcurre también a través de las construcciones de aquellos mundos que (...) llamamos extraescolares” (pp. 100-101)

De ahí surgirá, según Gennari (1998), la “pedagogía de los ambientes educativos” (pp. 102-103), en donde el espacio pedagógico pivota entre dos polos: por un lado, la tipología de los territorios urbanos y, por otro, la cualidad del desarrollo de la persona, con lo que la ciudad se definiría cada vez más como “lugar de cultura” (p. 103) frente a la influencia predominante de los factores productivos y económicos en una sociedad con una marcada orientación mercantilista o de economía de mercado y consumo.

Con ello, se reivindicaría el carácter netamente “cultural” de la ciudad (Carbó y Català, 1991), una perspectiva ya contemplada por el Consejo de Europa (Consejo de Cooperación Cultural) a través de la conocida como Declaración de Bremen (1983), a partir de la Conferencia “Ciudad y Cultura”,



planteada como nuevas respuestas a los problemas culturales, con el propósito de poner en valor la revitalización cultural de las ciudades y, también, de estimular una mayor participación colectiva en la vida cultural urbana o metropolitana.

Animación sociocultural y territorio

El sentido de participación colectiva recogido en la Declaración de Bremen nos lleva de inmediato al campo de la animación sociocultural, otra de las vertientes vinculadas a la educación sociocultural en el territorio y como otro válido exponente para propiciar la integración entre educación y territorio.

De entre las múltiples definiciones que sobre la animación sociocultural se han dado a lo largo del tiempo, podemos rescatar aquella que intenta recomponer una definición más aglutinadora, entendida como “una práctica o acción determinada y que mediante la aplicación de una serie de técnicas sociales, se intenta fomentar y/o propiciar la participación real y efectiva de una colectividad en el proceso de la propia acción sociocultural, desencadenándose, a su vez, mecanismos de comunicación” (Carbó y Català, 1991, p.117).

En la actualidad, podríamos aportar una nueva definición de la animación sociocultural, en este caso más compleja y secuencial, con referencia a su dimensión territorial, entendida como un conjunto de metodologías, técnicas y acciones de carácter socio-cultural, orientadas a garantizar y favorecer, desde la pluralidad, la participación ciudadana de personas, grupos y colectividades en la vida democrática para la transformación social y cultural en el territorio, además de estar articuladas de manera sistemática y procesual a partir del análisis de la realidad.

La participación de la colectividad nos remite, por tanto, a la dimensión territorial de la animación sociocultural, ya que se va a considerar el entorno de actuación sociocultural como realidad territorial



con significación propia, teniendo en cuenta tres variables interrelacionadas: el contexto histórico vinculante, el marco geográfico de referencia y la identidad cultural que se configura.

Este enfoque territorial de la animación sociocultural nos va a permitir, así mismo, descubrir el sentido “cultural” del entorno, en el que se recogen todos los acontecimientos, actividades y obras del ser humano, es decir, los “aportes culturales” que impulsarán un desarrollo efectivo y pleno de nuestra acción sociocultural.

Como se ha expuesto con anterioridad, en Pierre Furter (1983) también vamos a encontrar referencias al campo de la animación sociocultural en la encrucijada entre territorialización (regionalización) y participación, sustentada en una política de democracia cultural, es decir, con la implicación de la colectividad y con una mayor tendencia a reivindicar acciones mucho más amplias y ambiciosas desde la animación sociocultural, que abarque toda la vida cultural de la poblaciones implicadas.

Desde ese planteamiento, se puede entender la democracia cultural (Bassand, 1992) como el encuentro entre dinámicas culturales ascendentes y descendentes, un proceso cultural creativo y participativo en el que la colectividad se involucra desde una toma de conciencia que supondrá cambios y beneficios de índole sociocultural, pero también socioeducativa.

La animación sociocultural en relación con el territorio supone, en definitiva, poner en su máximo valor el sentido de ciudadanía, desde un compromiso colectivo, a través de procesos de participación compartidos y vinculantes, en donde se impulse y garantice la vida democrática en nuestros pueblos y ciudades.

La ecopedagogía por la ética del bien común

A los planteamientos y aportaciones que se derivan tanto de la pedagogía de la ciudad, como de la animación sociocultural, se pueden aunar los postulados y contribuciones que vienen desde la denominada “ecopedagogía” o pedagogía de la tierra, perspectiva socioeducativa que desde la década de los noventa del pasado siglo y con el tránsito hacia el segundo milenio fue cobrando mayor repercusión e incidencia.



Según Cruz Prado (2020), la ecopedagogía “emerge como manifestación a la necesidad de darle un contenido político-pedagógico a la acción educativa orientada a la ambiental, teniendo como ideario la afirmación de una sociedad ambientalmente justa.” (p. 6)

Se considera la ecopedagogía como un paradigma educativo surgido a raíz de la Cumbre de Rio de 1992; pero, sobre todo, de la Cumbre de los Pueblos que se celebró de forma paralela, con gran repercusión en el Sur global y, más en concreto, en América Latina (Abril, 2020). No obstante, parece haber surgido, realmente, como un movimiento social y educativo, a través del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo (Brasil), en el que también se incorpora la visión pedagógica del gran pensador, pedagogo y activista brasileño, con el que trabajó, precisamente, Pierre Furter.

Las bases discursivas de la ecopedagogía las podemos encontrar en dos documentos de referencia: La “Carta de la Ecopedagogía” (1999), redactada como un decálogo, con el subtítulo “En defensa de una pedagogía de la Tierra” y la “Carta de la Tierra” (2000), en la que se recogen los derechos del planeta como ser vivo.

Sobre la “Carta de la Ecopedagogía” hacemos referencia al estudio de Alfonso Fernández y José Luis Conde (2010), en el que nos muestran y analizan los diez puntos que la contienen: La Madre Tierra como organismo vivo y en evolución, el cambio de paradigma económico, el principio de sustentabilidad como reorientador de la acción educativa, la pertenencia a una única comunidad de vida, un cambio radical de mentalidad con relación a la calidad de vida y al medio ambiente, la ecopedagogía abierta a toda la ciudadanía, la apuesta por una pedagogía “biófila”, la promoción de experiencias de conciencia sensorial, la construcción de una cultura de la sustentabilidad y, por último, una nueva forma de gobernabilidad fundamentada en la acción comunitaria, en la gestión democrática, en la autonomía, en la participación, en la ética y en la diversidad cultural.

Y con respecto a la “Carta de la Tierra”, también es mostrada y analizada por parte de Fernández y Conde (2010) como primer punto de su estudio, con un recorrido histórico sobre la misma, estructurada en un preámbulo, dieciséis principios y una conclusión bajo el título “El camino hacia adelante”. Según dichos autores la “Carta de la Tierra” tiene como reto convertirla en un instrumento



eficaz de gobernabilidad global y derecho internacional, así como de aplicación real en la vida cotidiana de las personas.” (p. 40)

Con los planteamientos y posicionamientos críticos de la ecopedagogía, el concepto de ciudadanía cobra una nueva dimensión, al superar el entorno más inmediato y próximo hacia una visión más holística, más global, definida como “ciudadanía planetaria”, basada en la sustentabilidad, la cultura de la paz y la convivencia humana y planetaria, con una mirada comprometida, más intuitiva y afectiva, de la realidad.

“La ecopedagogía promueve una racionalidad intuitiva y comunicativa, afectiva, no instrumental, moral, reeducando el mirar, desde el corazón. Es una educación para una ciudadanía planetaria que tiene por finalidad la construcción de una cultura de la sustentabilidad, una cultura de paz para la vida, de convivencia armónica entre los seres humanos y con el planeta” (Arenas et al., 2013, p. 84).

Precisamente en Pierre Furter, podríamos encontrar como precedente temporal una perspectiva “planetaria” de la educación a través de su obra “Educación y vida” (1996), publicada originalmente en portugués (1966), en concreto en su primer capítulo, titulado como: “La educación en la visión planetaria del mundo”.

Desde esa mirada comprometida, como ciudadanía planetaria, se propone una ética del bien común desde la Ecopedagogía (Prado, 2020), enunciada como un desafío y un trayecto a seguir que se apoya en el valor de la convivencia compartida, para procurar espacios de convivencia donde se puedan recuperar con garantía las condiciones del bien común, también recogido en la “Carta de Ciudades Educadoras”, como ya se ha expuesto con anterioridad.

Sobre la noción del bien común encontramos aportaciones de interés como la desarrollada por el humanista Ricardo Petrella (1997) en su pequeña obra, pero muy sugerente, titulada “El bien común. Elogio de la solidaridad”, en la que plantea desde el principio una serie de interrogantes, entre ellos



el por qué se había vuelto tan difícil hablar de interés general; pero, sobre todo, de bien común, entendido como “estar y hacer juntos” (p. 17).

Una cosmovisión que no parte de la mera especulación dialéctica, sino desde una reflexión ponderada, pero también desde la acción comprometida con relación a la sociedad del bienestar, amenazada por la competitividad, el individualismo y el más puro mercantilismo del beneficio económico, para impulsar la cultura del sujeto frente a la cultura del objeto, con la puesta en valor del sentido de ciudadanía y, además, del principio de la solidaridad.

La cultura del sujeto conlleva, a su vez, el principio de la alteridad, es decir, el reconocimiento del otro como valor sustancial, tomar conciencia de la existencia del otro, de la otra, como el elemento central de nuestra propia existencia. Mi existencia no tiene ningún sentido sin la existencia de los demás.

Aquí podemos retomar a Gennari (1998), desde la pedagogía de la ciudad, ya que verá como una amenaza el evidente “peligro que una cultura del objeto sofoque la cultura del sujeto” (pp. 121-122), para proponer una “ética de la ciudadanía” (pp. 80-81), coincidente con la visión de Petrella, en el reconocimiento del otro, en este caso desde la atención, el interés y la aceptación de la otra persona. Desde esta óptica correlacionada entre bien común, solidaridad y alteridad, como ética de la ciudadanía, se deducen una serie de implicaciones pedagógicas, según Gennari (1998), como la aceptación en el respeto y la reciprocidad; el reconocimiento de la diversidad; el sentido de pertenencia desde la propia identidad histórica, geográfica y cultural; la superación de los prejuicios socioculturales y, por último, la exigencia de formación ciudadana para la libertad, la autonomía de criterio y la solidaridad.

Una educación sociocultural hacia el horizonte de la Agenda 2030

De la territorialización de Furter hemos podido transitar hasta el concepto de ecopedagogía, con el sustrato común de la pedagogía de la ciudad y de la animación sociocultural, eso sí con sus propios



matices, pero que nos va a permitir impulsarnos hacia el horizonte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre los ODS, según se puede consultar en el portal de la ONU, el objetivo número 4 corresponde al ámbito educativo, considerado como educación de calidad, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

De las metas a alcanzar con respecto a una educación de calidad y que se puedan relacionar con la educación sociocultural encontramos los siguientes:

- Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

De la primera meta reseñada, se puede extraer el concepto de “ciudadanía mundial” equiparable al concepto de “ciudadanía planetaria” que incorporaba la ecopedagogía y en donde la “cultura de la paz” también ha quedado reflejada. Además, la cultura también tiene su plasmación con el reconocimiento y puesta en valor de la diversidad cultural, así como su contribución para el propio desarrollo sostenible.

La segunda meta consignada, nos remite a los espacios educativos desde su proyección territorial, abiertos hacia el entorno, en el que la educación inclusiva quede garantizada y con el reconocimiento a las diferencias.

Así mismo, de los diversos conceptos que hemos ido abordando en este estudio sobre la educación sociocultural vinculada al territorio, uno de ellos, el concepto de ciudad aparece explícitamente en



el objetivo número 11 como “Ciudades y comunidades sostenibles”, es decir, desde la perspectiva de la sostenibilidad.

Con el Objetivo 11 se pretende, siguiendo el portal de la ONU, lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, aspectos en los que la educación sociocultural puede desempeñar un papel relevante.

A todo ello, desde un análisis crítico, entre los problemas detectados en el desarrollo sostenible de las ciudades, a los vinculados a un crecimiento urbano descontrolado y de contaminación atmosférica, también se pone en evidencia la escasez de espacios públicos en las ciudades, un factor muy a tener en cuenta desde los diversos planteamientos y enfoques de la educación sociocultural contemplados.

Entre las metas a alcanzar para el 2030, aquellas que más incidencia puedan tener desde la educación sociocultural son las siguientes:

- Aumentar la urbanización inclusiva y sostenible y la capacidad para la planificación y la gestión participativas, integradas y sostenibles de los asentamientos humanos en todos los países.
- Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo.
- Proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad.
- Apoyar los vínculos económicos, sociales y ambientales positivos entre las zonas urbanas, periurbanas y rurales fortaleciendo la planificación del desarrollo nacional y regional.

Como se puede apreciar, el papel de la educación sociocultural con relación al horizonte de la Agenda 2030 va a cobrar una nueva dimensión, en donde las aportaciones realizadas a lo largo del tiempo, junto a nuevas aportaciones y perspectivas, contribuirán a potenciar el vínculo entre educación y territorio.

Referencias bibliográficas



- Abril, C. (2020): Ecopedagogía: Educació per i per a la vida en temps de pandèmia. *Quaderns d'Educació Continua*, (44), 37-49.
- Alfieri, F. (1990): El paper de les institucions locals en el sistema formatiu integrat. En Trilla et al. *La Ciutat Educadora* (pp. 157-166). Ajuntament de Barcelona.
- Arenas, M., Hinojosa, E. y López, M. C. (2013): La Carta de la Tierra: Experiencias internacionales de innovación en educación superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 79–107. <https://doi.org/10.14201/11151>
- Bassand, M. (1992): *Cultura y regiones de Europa*. Diputació de Barcelona-Oikos-Tau.
- Carbó, O. y Català, R. (1991): *Ecoterritorio y animación sociocultural*. Grup Dissabte.
- Coma, L. (2012): La ciudad: un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En de Alba, García y Santisteban. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 477-484). Diada Editora. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf
- Costa, A. (1985): El territorio y las comunidades como marco de animación sociocultural. En Quintana, J.M. et al. *Fundamentos de Animación Sociocultural* (pp. 128-139). Narcea.
- Fernández, A y Conde, J. L. (2010): La Ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, (71), 39-49. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i71.04>
- Fraboni, F. (1990): La integració escola-territori. Cap a una ciutat educadora. En Trilla et al. *La Ciutat Educadora* (pp. 157-166). Ajuntament de Barcelona.
- Furter, P. (1983): *Les espaces de la formation*. Presses Polytechniques Romandes.
- Furter, P. (1996): *Educación y vida*. Magisterio del Río de la Plata.
- Gennari, M. (1998): *Semántica de la ciudad y Educación. Pedagogía de la ciudad*. Herder.
- Petrella, R. (1997): *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Debate.
- Prado, C. (2020): Ecopedagogía: cap a una CUIDadania planetària. *Quaderns d'Educació Continua*, (44), 5-13.



Requejo, A. (2000): *Discurso de gabanza do doutorando pronunciado polo seu padriño o doutor D. Agustín Requejo Osorio, profesor titular de Historia da Educación da Facultade de Ciencias da Educación* [Discurso]. Discurso da investidura de D. Pierre Furter como doutor “honoris causa” de la Universidade de Santiago de Compostela.

Sureda, J. y Colom, A. (1989): *Pedagogía Ambiental*. CEAC.

Tonucci, F. (2009): Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinario, 147-168. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67ddb416-ccc6-4bce-8b3f-1567c98ef7a4/re200907-pdf.pdf>

Bibliografía

Bassand, M. y Bridel, L. (1989): *Colloque européen sur “La dynamique locale et sa gestion”*. Commission nationale suisse pour l’UNESCO.

Berzosa, C., Gómez, E. y Sauquillo, F. (2023): *El arte de ejercer la ciudadanía*. Icaria.

Bulgheroni, R. (1985): *Ciudamanidad*. Diana.

Corraliza, J.A. (Coord.) (1987): *Ciudad y calidad de vida. Documentación social*, (67). Cáritas.

Faure, E. et al. (1977): *Aprender a ser*. Alianza Universidad.

Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Gadotti, M. (2002): *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.

García, J. L. (1976): *Antropología del territorio*. Taller ediciones JB.

Giolitto, P. (1984): *Pedagogía del medio ambiente*. Herder.

Gómez de la Iglesia, R. (Dir.) (2001): *Cultura, Desarrollo y Territorio*. Xabide.

Gómez Palacios, J. J. (1993): *El latido de la ciudad*. CCS.

Gutiérrez, F. y Prado, C. (2000): *Ecopedagogía i ciutadania planetària*. CREC.

Gutiérrez, F y Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. De La Salle ediciones. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2020/04/Ecopedagog%C3%ADa-y-ciudadana-planetaria.pdf>

Gutiérrez, J. (1989): *La ciudad y la organización regional*. Cincel.



López de Aguilera, I. (2000): *Cultura y ciudad*. Trea.

Martins de Araújo, M. (Ed.) (2021): *A Educogenia de Pierre Furter. A comunidade também educa*. Revista de Pedagogia Social UFF.

Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2002): *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO-Universidad de Valladolid.

Novella, A. y Alcántara, A. (Coords.) (2022): *Voces con esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada*. Octaedro.

Novo, M. (1985): *Educación ambiental*. Anaya.

Pizarro, C., Viché, M. y Hernáiz, N. (2024): *Pedagogía de la dignidad. Caminos para una sociedad convivencial*. Quadernsanimació.net.

Precedo, A. (1996): *Ciudad y desarrollo urbano*. Síntesis.

Puig, A. (1988): *Animación sociocultural, cultura y territorio*. Popular.

Rossel, P., Hainard, F. y Bassand, M. (1990): *Cultures et réseaux en périphérie*. Réalités sociales.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Viché, M. (2010): *La educación sociocultural. Un indicador de desarrollo democrático*. Certeza.