

Cultura y educación social en el marco de la globalización

Dr. Xavier Úcar Martínez

Universitat Autònoma de Barcelona.

Resumen

Este trabajo consta de tres partes. En la primera se hace un recorrido por los diferentes significados y sentidos atribuidos al concepto cultura desde los organismos internacionales a lo largo de las últimas décadas. Este recorrido sirve, asimismo, para delimitar algunas tendencias actuales de la cultura y para destacar fenómenos que pueden resultar claves para su desarrollo. La segunda parte de este trabajo pretende reflexionar sobre el sentido, el significado y las nuevas formas de hacer de la educación social. En la última parte se ponen en relación la cultura y la educación social en el marco de la globalización. De lo que se trata es de elaborar, a modo de conclusiones, toda una serie de pautas pedagógicas para las acciones o intervenciones socioeducativas.

Palabras clave: Cultura, Educación social, Globalización.

Abstract

This paper is divided in three parts. First of all the author study different senses and meanings that the international institutions has been attributed to concept of *culture* through the last decades. This analysis serve also to define some current tendencies of culture and to emphasis the events that can be important to their development. The aim of the second part is to find the meaning of social education, and the new ways of work in this field. In the third part, we establish the relationship between the culture and the social education in the context of globalisation. To conclude, we elaborate some pedagogical guidelines to socioeducatives actions.

Keywords: Culture, Social education, Globalisation (digital age).

Las batallas culturales son las batallas del poder en la era de la información. (Castells, 1998:382)

La identidad es ahora, para millones de personas, una co-producción internacional (García Canclini, 1999:124)

Un régimen que no proporciona a los seres humanos ninguna razón profunda para cuidarse entre sí no puede preservar por mucho tiempo su legitimidad (Sennett, 2000:155)

La cultura está de moda. A lo largo de las últimas décadas ha ido poco a poco ganando protagonismo tanto en ámbitos académicos como en medios periodísticos o, sobre todo, en los programas y discursos políticos. De comparsa en el discurso, que adornaba el contenido y proporcionaba cierto lustre al político que la nombraba, la cultura pasó a ser como ese pariente pobre que siempre está presente en nuestras palabras pero de quien nunca nos ocupamos. La función meramente decorativa que jugaba en dichos discursos fue así sustituida por una función expresiva. La cultura era objeto de atención y preocupación en los planteamientos políticos, pero eso, en realidad, no implicaba demasiado en cuanto a realizaciones concretas en materia de política o de desarrollo cultural¹.

Hoy en día, sin embargo, la cultura hace algo más que “estar presente”; ocu-

pa un lugar central en las agendas políticas, aunque aún a distancia de la economía, que parece reinar de forma absoluta. La cultura se ha convertido, en este mundo globalizado, en un *disputado objeto de deseo* susceptible de obtener, gestionar, vehicular o posibilitar cosas tan variadas como concesiones burocráticas; cuotas crecientes y diversificadas de mercado; subvenciones estatales, supraestatales o de organizaciones mundiales que pueden llegar a ser extraordinariamente sustanciosas; y, por último, tipos muy diferenciados de prebendas publicitarias o comerciales². Tanto es así que hay quien señala que los problemas culturales están desplazando a los problemas sociales y que la reivindicación de los derechos culturales tiene hoy más fuerza que la de los derechos sociales³. La crisis del Estado del Bienestar, que parece estar cada vez más resolviéndose en su contra y el creciente protagonismo de la sociedad de consumo –de quien el consumo cultural es hijo predilecto–, ilustran a la perfección ese desplazamiento.

En un mundo en el que el *globalismo* –según la afortunada definición de Beck⁴– pretende desalojar o suplantarse a la *globalización*, la cultura y el trabajo sobre lo cultural se presentan como uno

1 Decía Ander-Egg hace unos años que ni el desarrollo ni la política cultural eran temas que preocuparan realmente a los gobiernos. Aparecen –señalaba– en todos los discursos y programas de gobierno con una importancia equivalente a *la salsa en los menús y con una función semejante a la guinda en una tarta* (1989:110).

2 Me baso para este análisis en Gil Calvo, 1999.

3 Señala Touraine que, en nuestra sociedad postindustrial, los servicios culturales han reemplazado a los bienes materiales en la producción y que la *defensa del sujeto, en su personalidad y su cultura, contra la lógica de los aparatos y los mercados reemplaza la idea de la lucha de clases* (1994: 168). Ver, asimismo, Touraine. Pág. 54, en UNESCO, 1999.

4 El *globalismo* es una concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye el poder político: es, en otros términos, *la ideología del dominio del mercado mundial o la*

de los antidotos posibles. En el marco de los flujos transnacionales de personas o mercancías, las interacciones y las interactividades⁵ trascienden a menudo el ámbito estrictamente personal, social o profesional para ubicarse de lleno en lo cultural. Cómo gestionar dichas relaciones sin que las frecuentes y a veces abismales asimetrías entre los interlocutores generen situaciones de exclusión social, de grave deterioro ambiental o de *limpieza étnica* –por decirlo de una forma cruda–, constituye una preocupación que afecta por igual a ciudadanos y a gobiernos.

El mandato básico de la educación social prodigada en las sociedades tradicionales⁶ consistía en educar para, en y a través de las relaciones interpersonales. Unas relaciones que vehiculaban un denso y heterogéneo tejido de actividades sociales que se enmarcaban en un patrón cultural concreto. Eso suponía, de forma automática y entre otras cosas, un territorio geográficamente localizado, unos valores idiosincrásicos tenidos como singulares y propios, unas específicas representaciones personales y sociales y, en

definitiva, un determinado tipo de socialización. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han cambiado esa realidad y ya nada volverá a ser lo mismo. Pensar la educación social en una sociedad planetarizada supone repensar y reelaborar los fundamentos teóricos a través de los cuales la hemos ido definiendo a lo largo de los últimos años. Necesitamos nuevas herramientas conceptuales para pensar –y, sobre todo, para actuar socioeducativamente con– unas identidades culturales que, ya ahora, se están construyendo en y a través de escenarios que son, al mismo tiempo, reales, virtuales, locales y globales.

En este trabajo se pretende, en primer lugar, delimitar conceptual y operativamente el contenido del término *cultura*. La cultura es un concepto, no una realidad⁷ y, como tal, a menudo es ideológicamente instrumentalizada por diferentes agentes e instancias. De lo que se trata es de saber, en cada caso y en el marasmo de contenidos y significados atribuibles a dicho concepto, de qué cultura se habla cuando se habla de cultura. Para esto se hace un recorrido por los

ideología del liberalismo (1999:27) La globalización, por su parte, se puede describir como un proceso que crea vínculos y espacios sociales transnacionales, revaloriza las culturas locales y trae a un primer plano terceras culturas (1999:30), producto precisamente, éstas últimas, de relaciones e intercambios transnacionales, translocales y multiculturales que son, a menudo, vehiculados por la red.

- 5 Siguiendo a Bettetini/Colombo (1995), entiendo por interactividad cualquier interacción tecnológicamente mediada.
- 6 Entiéndase, en sentido amplio, para todas las sociedades previas a la globalización posibilitada por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Una paradoja digna de análisis es que ahora podamos denominar *tradicionales* a las sociedades modernas.
- 7 Carece de sustancia o sabor aunque es posible tocar o saborear muchas cosas que calificamos como cultura. Borofsky. Pág.64, en UNESCO (1999).

diferentes significados que le han ido siendo atribuidos o agregados a lo largo de las últimas décadas. Este recorrido servirá, asimismo, para delimitar algunas tendencias actuales de la cultura y para destacar fenómenos o acontecimientos que han resultado o pueden resultar claves para su desarrollo. La segunda parte de este trabajo pretende reflexionar sobre el sentido, el significado y las nuevas formas de hacer de la educación social. En la última parte se ponen en relación la cultura y la educación social en el marco de la globalización. De lo que se trata es de elaborar, a modo de conclusiones, toda una serie de pautas pedagógicas para las acciones o intervenciones socioeducativas.

1. De qué cultura hablamos cuando hablamos de cultura

La cultura es hoy objeto preferente de reflexión y análisis para políticos, empresarios, intelectuales y sociedades civiles de todo el planeta. Cada uno de ellos la describe, interpreta y desarrolla en función de sus – muchas veces particulares y contrapuestos– intereses y necesidades. Esta diversidad de interpretaciones obedece al hecho de que el de *cultura* no es un concepto unívoco cuyo contenido pueda ser fácilmente equiparable u homogeneizable. Más bien al contrario, es un concepto polisémico que puede ser utilizado de múltiples formas y aplicado a objetos, realidades y contextos muy diferentes. Consecuencia derivada, entre otras de dicha

polisemia, es el confusionismo generado alrededor del que deba ser el contenido específico de la *cultura*, dado que cosas tan diversas pueden ser englobadas bajo aquel epígrafe⁸. Un primer resultado de este análisis sugiere que, para poder hablar con propiedad hoy de cultura, haya que precisar previamente el contenido referenciado.

En una perspectiva socioeducativa el problema radica en que, en nuestros días, la cultura se concibe como valor y, dada la variedad y heterogeneidad de contenidos posibles, eso supone que puede ser utilizada como coartada para amparar situaciones problemáticas en ámbitos sociales, políticos o económicos. Me refiero, por ejemplo, a conflictos culturales o interculturales propiciados desde diferentes fundamentalismos –sean corporativos, religiosos o nacionales– que generan visiones estáticas, puras, unidimensionales, exclusivas y excluyentes de una cultura o una identidad cultural particular. Estas visiones forman parte del bagaje *cultural* que vehiculan los procesos de socialización y de educación social, y son transmitidas o –con una mirada durheimiana– impuestas por una generación a la siguiente.

Se hace preciso analizar cómo se ha llegado a producir el citado confusionismo conceptual y terminológico ya que, a través del propio análisis, se pueden delimitar líneas o perspectivas específicas de trabajo socioeducativo. Éstas son algunas de las razones históricas y epistemológicas que, desde mi punto de vista, desdibujan los límites del concepto

8 Instrumentalización interesada y confusionismo terminológico denunciados también por Gil Calvo en 1999:19.

cultura y contribuyen a esta suerte de ambigüedad o confusión actual:

A) Las consecuencias de la democratización de la cultura y de las prácticas asociadas

Los años 70 del siglo XX marcan el inicio de la reflexión mundial sobre la cultura en unas sociedades que ya se presentían globalizadas⁹. Fruto del consenso aparece una nueva forma de entender la cultura. A partir de ese momento la cultura pretende dejar de ser un dominio exclusivo y privilegiado de las elites para convertirse en un espacio democratizado y democratizador; un ámbito de todos y para todos.

El nuevo planteamiento no cambia el contenido de la cultura, que sigue estando ceñida al mundo del arte y de lo artístico; lo que en realidad se modifica es la perspectiva social. No obstante, dicha modificación supondrá cambios importantes en el concepto y las prácticas asociadas. Entre ellos:

a) *La desacralización de la cultura*. La ampliación sociológica del ámbito de acción de la cultura supuso la ruptura de una visión *sacra* según la cual aquella era distante, elevada e inalcanzable para la mayoría de la gente. Con la nueva perspectiva, la cultura se vuelve accesible al hombre de la calle, pero no toda la cultura. Aparece así una primera distinción entre la denominada Cultura (con mayúscula) –que se refiere al

arte y a los artistas consagrados– y cultura (con minúscula) –que se refiere a la del hombre de la calle-¹⁰.

b) *La ampliación de las agencias*¹¹. La apertura social que propone la nueva perspectiva supone la ampliación tanto de los gestores –industrias culturales, por ejemplo– como de los destinatarios –consumidores– de la cultura, pero no del significado o los espacios para la creación ni siquiera de sus productores, los artistas. Nuevas agencias, cada una con su particular visión de la cultura –que en cada caso pretende ser instituyente–, competirán, a partir de este momento, por una cultura ya ahora muy diversificada en su contenido; cada vez más cautiva de criterios economicistas¹²; y en la que el espacio para la agencia individual o comunitaria se limita al acto de consumo.

c) *La mercantilización de la cultura*. Una cultura desacralizada es una cultura humanizada y, por lo tanto, sujeta al juego de intereses de todas las agencias implicadas. La visión idealizada de la cultura como algo puro, propio de espíritus iluminados –el artista como *sumo sacerdote*–, es una perspectiva del pasado que, en el nuevo marco, sólo puede ser ideológicamente interpretada como un intento de mantener un determinado *status quo*. La competitividad se instala en el marco de la cultura que, a partir de ahora, será objeto de compra-venta.

9 El primer encuentro mundial sobre *Política Cultural* se produce en Venecia en 1970.

10 Ver Simonot, pp.107-8 en Debesse/Mialaret, 1988.

11 Utilizo este concepto en el sentido que lo hace Sen, como una *persona* {o una instancia} *que actúa y provoca cambios* (2000:35).

12 Ver Zallo, 1992; Beck, 1999; UNESCO, 1999; Gil Calvo, 1999.

d) Una cultura “concebida para” o “dirigida a” las masas. La expresión *cultura de masas* se distingue poco de la de *cultura para las masas*, sin embargo, la primera convierte en ontológica una función que en la segunda se encuentra únicamente descrita. La primera supone que existe un tipo de cultura propia y exclusiva para *la masa*. Una cultura que, necesariamente, ha de pasar por una simplificación que la haga apta para el consumo. La segunda describe el segmento social al que va dirigida la cultura, no *una* –un tipo de– cultura determinada. Este nuevo planteamiento refuerza la coexistencia de dos culturas diferenciadas: la sofisticada, propia de las elites; y la simplificada, propia del pueblo llano.

Consecuencia de este planteamiento son toda una serie de antinomias que demandan un posicionamiento y que, habitualmente y a veces de forma encubierta, tiñen de ideología los discursos y las políticas. Entre ellas: cultura sagrada/profana; cultura elitista/comunitaria; Cultura refinada/comercial; Cultura/cultura; cultura/cultura consumista.

B) La antropologización del concepto

En la década de los 80 se avanza todavía más en la humanización del concepto al ligarlo a los estudios que la antropología venía realizando desde finales del siglo XIX¹³. La nueva perspectiva, supone una modificación esencial en la función que cumple la cultura respecto a la vida social. La perspectiva de la democratización le asignaba un papel instrumental respecto al crecimiento y el desarrollo. En el nuevo enfoque la cultura juega un papel constructivo, constitutivo y creativo en la vida de las sociedades. La cultura es la base social de los fines que dichas sociedades se proponen conseguir¹⁴.

El nuevo planteamiento amplía el contenido específico de la cultura prácticamente a todo aquello que no sea biológico. El punto de gravedad se ha desplazado de una cultura que las personas comunes vivían como material, sagrada y distante a una cultura vital, actuada y cotidiana. Una cultura, en definitiva, centrada en las personas y en sus realizaciones. De hecho, ésta es una línea de investigación sobre la cultura y lo cultural que se extiende

13 En la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales realizada en Méjico en 1982 se afirma que la cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Engloba además, las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Ver Tohme, 1992.

14 El Informe Pérez de Cuellar señala que los gobiernos no pueden determinar la cultura de los pueblos, que, en realidad, ellos mismos están parcialmente determinados por dicha cultura. Lo que sí pueden hacer es influir positiva o negativamente sobre ella y, de esta manera, marcar las pautas del desarrollo. Lo que viene a concluir dicho informe es que todas las formas de desarrollo humano –incluido el económico– están culturalmente determinadas (1997:11).

hasta nuestros días¹⁵. Se podría decir que, a partir de ese momento la cultura no sólo forma parte de la vida, sino que *es la propia vida* (Lledó, 2000:9). Estas son algunas de las distinciones o de los matices que el nuevo planteamiento obliga, en adelante, a perfilar:

a) *La distinción entre la cultura artística y la cultura antropológica*. La nueva perspectiva liga la cultura a los diferentes estilos de vida de los pueblos y a la manera como se relacionan con otros grupos humanos y con sus propios entornos naturales y socioculturales. La nueva cultura definida es una cultura vital no reducible al ámbito de lo artístico. Las propias formas y estilos de vida son ahora cultura. Hasta el concepto de creatividad resulta ampliado cuando se contempla –más allá del ámbito artístico¹⁶– como el resultado de la diversidad de culturas y de las diferentes maneras como cada una de ellas se relaciona con su medio físico y sociocultural (Pérez de Cuellar, 1997:54). Desde mi punto de vista, no se trata tanto de repensar el clásico debate –pertinente en este con-

texto– sobre las relaciones entre el arte y la vida –que estarían respectivamente representados por ambos tipos de cultura– cuanto de discriminar a cual de los dos tipos de cultura se adscribe cada discurso, cada norma, cada acción socioeducativa o cada política concreta de actuación.

b) *Las diferencias entre los países considerados desarrollados y el resto respecto a la cultura y las prácticas culturales*. Los Informes mundiales sobre la cultura¹⁷ han sido elaborados por comisiones de expertos y pensadores de todo el mundo, esto es, integradas por miembros de países desarrollados y no desarrollados¹⁸. Desde mi punto de vista, esto ha complicado todavía más el consenso acerca de un concepto –el de cultura– que recoge, en la forma como es definido por dichos informes, al menos dos tradiciones: la de los países desarrollados y la del resto.

La de los primeros, desarrollada en el marco de unas sociedades modernas, es decir, muy organizadas y jerarquizadas por la división y especialización

15 Esta línea de reflexión y de trabajo sobre lo cultural ha sido notablemente ampliada y desarrollada. Hitos importantes son: el *Decenio mundial para el desarrollo cultural*, que se inició en 1988 y dos informes mundiales sobre la cultura publicados respectivamente en 1997 y 1999. Ver, Tohme, 1992; Pérez de Cuellar y otros, 1997; UNESCO, 1999. Buena parte de los análisis aquí presentados están basados en estos trabajos.

16 Según el Informe Pérez de Cuellar, *las artes son la forma más inmediatamente reconocible de creatividad* (1997:53), pero no la única.

17 Me refiero al documento titulado *Nuestra diversidad creativa*, también denominado *Informe Pérez de Cuellar* (1997) y al *Informe Mundial sobre la Cultura* (1999).

18 Refiriéndose a esto R. Carneiro –miembro de la comisión que elaboró el Informe Delors sobre la educación– señaló en una conferencia pronunciada en la Universitat Autònoma de Barcelona en el año 1998: *Pronto nos dimos cuenta de que los europeos éramos minoría en la comisión, mientras que la mayoría estaba conformada por miembros del llamado tercer mundo*.

del trabajo, se fundamenta en la promoción de las artes y de lo artístico. La cultura es, en dichos países, un sector de la sociedad claramente diferenciado –a menudo, incluso de forma estanca– de otros sectores como pueden ser el educativo o el de la salud. Es el denominado *sector de la cultura*.

Buena parte del resto de países, por el contrario, están constituidos por sociedades tradicionales, esto es, poco o nada fragmentadas por la modernidad y más integradas en el sentido de que, a menudo, se hace difícil distinguir si las actividades cotidianas son arte o artesanía, trabajo, ocio, costumbre o norma social. En estos países la cultura es algo integrado difícilmente diferenciable o distinguible del resto de actividades diarias. Es por eso que en ellos, más que de sector cultural, habría que hablar de *vida cultural*.

La distinción o el conflicto entre ambas perspectivas es una problemática presente –entre líneas– a lo largo de todo el Informe Pérez de Cuellar sobre la cultura, pero en ningún momento es abordada de forma explícita¹⁹. De hecho, el mismo informe manifiesta esta falta de integración de perspectivas al definir *la promoción de las artes y la vida cultural* (1997:156) como objeto de la política cultural.

- c) *La distinción entre lo social y lo cultural y las problemáticas asociadas.*
El nuevo concepto de cultura imposi-

bilta una distinción clara entre lo que es social y lo que es cultural. El interés que subyace dicha clarificación no es tanto epistemológico como pragmático. Dos análisis cabe hacer en este punto. El primero es una constatación sociológica que determina perspectivas de educación social. El segundo es una problemática que afecta directamente a la política y a cualquier tipo de práctica por ella amparada, incluida la acción socioeducativa.

Como ya se ha indicado, ha sido Touraine quien ha llamado la atención sobre la subordinación de lo social a lo cultural en gran parte de los ámbitos de vida de las sociedades postindustriales. La nuestra es una sociedad cada vez más *terciarizada*; una sociedad en la que la *ética del trabajo*, propia de la sociedad industrial, está siendo sustituida por la *estética del consumo*, más acorde con sociedades postmodernas; y una sociedad, por último, en la que, por ese mismo proceso, los marginados y los pobres desaparecen en el pozo sin fondo de la exclusión social²⁰. Este cambio de valores en el tejido relacional resultará clave a la hora de analizar los actuales procesos de socialización o a la de plantear acciones socioeducativas. El segundo punto se relaciona con la distinción entre política social y política cultural. Es evidente que las normativas y prácticas derivadas de ambos tipos de política obedecen a la forma

19 Aunque – en dicho Informe se afirma explícitamente que– la tradición de los países desarrollados se enmarca en los Estados del Bienestar de la Europa Occidental y la del resto de países se liga a la idea de identidad cultural y a países del tercer mundo que habían estado colonizados (1997:156).

20 Z. Bauman analiza y explica de forma magistral estos procesos (1999).

concreta en que lo social y lo cultural son definidos. En el marco de la democratización y, por supuesto, en los países desarrollados, ésta es una distinción que no presenta problemas. La frontera entre lo social y lo cultural está nítidamente perfilada, aunque eso, en ningún caso tenga porqué significar compartimentos estancos. De hecho, se considera a la cultura como un segmento específico de la actividad social²¹. La política social se ocupa de todas aquellas acciones relacionadas con el bienestar de las personas (seguridad, servicios sociales y asistencia social, vivienda, etc.). La política cultural, por su parte, está focalizada sobre la creación y los creadores, es decir, sobre la cultura artística.

El problema se plantea a la hora de concretar los contenidos específicos de las políticas social y cultural en el marco de la cultura antropológica. El primer Informe mundial sobre la cultura, califica de *minusválida* cualquier política cultural que se centre exclusivamente en lo artístico²² e insiste, repetidas veces, en la necesidad de ampliar dicha noción. Eso supondría *promover la creatividad en el terreno de la política y el ejercicio del gobierno, en el de la tecnología, la industria y el comercio, en el de la educación y el*

*desarrollo social y comunitario, así como en el de las artes*²³. Un tal planteamiento, desde mi punto de vista en exceso teórico e idealizado, se ilustra con el ejemplo de diferentes países que experimentan políticas culturales –se podría decir– de integración, asignando a un único ministerio –el de cultura– la competencia sobre, artes y patrimonio, turismo, deportes y participación²⁴. La progresiva culturización de la vida social a la que aludía Touraine se hace patente en este planteamiento.

Quizá las aportaciones más útiles del informe a este respecto, desde el punto de vista de la práctica, radiquen precisamente en unas recomendaciones finales sobre la necesidad de que la competencia sobre la cultura sea interministerial e intersectorial²⁵ y, también, que se constituya como un *pilar de la política exterior*²⁶.

Por su parte, el segundo Informe Mundial sobre la Cultura, obvia en general este problema. Insiste, como el anterior, en que la política cultural debe *adoptar una perspectiva más amplia, internacional, interregional y mundial*²⁷ y, también, que *debe integrarse en la política social y económica*²⁸. Pero cuando trata los contenidos de la política cultural toma como punto de partida la cultura artística.

21 Ver, Pérez de Cuellar, 1997:156.

22 *Ibidem*, 162.

23 *Ibidem*, 155.

24 El Informe cita los casos del Reino Unido y Canadá. Opus. Cit. 155.

25 *Ibidem*, 171.

26 *Ibidem*, 166.

27 UNESCO, 1999:345.

28 *Ibidem*, 344.

d) *El ámbito de la metacultura.* Ha sido Giddens quien ha definido *la reflexividad* como una circunstancia que se generaliza en la modernidad. Desde su punto de vista, aquella viene a significar que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a reflexión y revisión permanente por efecto de los conocimientos e informaciones nuevas que continuamente se están generando (1997:33). La cultura, como se ha señalado al principio, no es una excepción. Nos hallamos en el ámbito de la metacultura y los citados informes mundiales sobre la cultura constituyen un buen ejemplo de dicha ubicación. Se generan nuevos contenidos culturales, a partir del análisis de las culturas y desde el consenso cultural que suponen unas comisiones de investigación – configuradas por la UNESCO– que integran a expertos originarios de culturas de todo el planeta. La metacultura se constituye sobre la geografía del bucle y la complejidad se instala en el análisis cultural.

Desde una perspectiva histórica amplia Castells ejemplifica en tres fases – de relación entre la naturaleza y la cultura– el estadio que hemos definido como metacultural. La primera supuso a lo largo de milenios el dominio de la naturaleza sobre la cultura. La segunda, iniciada con la Edad Moderna, contempló el dominio de la cultura sobre la naturaleza. La tercera supone

la entrada en una nueva era: en ella la cultura hace referencia directa a la cultura. Esta nueva era, la de la información, se caracteriza, desde su punto de vista, por la autonomía de la cultura frente a las bases materiales de nuestra existencia²⁹.

De este planteamiento se derivan también concepciones sobre la cultura y las prácticas culturales que reclaman una clarificación o un posicionamiento. Los discursos se refieren a la cultura, ¿artística o antropológica? ¿Se refieren al sector de la cultura o, por el contrario, a la vida cultural? ¿Se ubican en los países desarrollados o en el resto? ¿La política social incluye la política cultural o viceversa? ¿O bien una y otra son independientes y/o están al mismo nivel? ¿Qué significa o qué supone hablar sobre la cultura desde la cultura? ¿En que formas condiciona la propia cultura el análisis cultural?

C) Las concepciones ideológicas de la cultura y las prácticas asociadas

El Informe Pérez de Cuellar fundamenta la necesidad de una ética global en tres características de las culturas. En el hecho de que no presentan fronteras claramente definidas; en que no poseen un portavoz único en los asuntos propios de la vida de los pueblos (religiosos, éticos, sociales, políticos, etc.); y, por último, en que no suelen formar unidades homogéneas

29 *Fundamentalmente el tiempo y el espacio. El primero es sustituido por la atemporalidad de las interactividades en tiempo real y el segundo por su teoría del espacio de los flujos (Castells, 1997; 1998a; 1998b)*

(1997:24). La evidencia de estas características no ha sido óbice para que la historia se encuentre llena de afirmaciones de exclusividad y singularidad cultural impuestas o defendidas, a menudo con sangre, por líderes, grupos, corporaciones o naciones. Estas son, desde mi punto de vista, algunas de las especificaciones que es necesario precisar en los discursos sobre la cultura:

a) *Las relaciones entre las culturas.* Se expresan y presentan de diferente manera en función del concepto de cultura que subyace. Subraya Pieterse, que se puede hablar de dos tipos de cultura. La *cultura 1* está ligada al territorio y es resultado de procesos que son básicamente locales. Esto supone que cada grupo social tiene una cultura que le es propia y particular³⁰. La *cultura 2*, por su parte, considera la cultura como un *software humano general*³¹. No es que carezca de territorio, es que, a diferencia de la *cultura 1* –que lo considera como algo *encerrado en sí mismo*–, entiende el lugar como *abierto hacia fuera*. Este segundo tipo cultural supone, necesariamente, la coexistencia, la permeabilidad y el intercambio de y entre diferentes culturas. Es evidente que este último concepto es mucho más enriquecedor que el primero y, desde mi punto de vista, parece ser el único verdaderamente apto para un mundo globalizado. Como puede observarse

las relaciones entre culturas se visualizan de muy diferente forma en función del tipo cultural en el que nos posicionemos.

b) *El papel de la tradición y el cambio cultural.* A menudo se invoca a la tradición como autoridad en materia de cultura. Hoy se hace necesario repensar el significado y, sobre todo, el uso de este concepto en el ámbito cultural. Hobsbawn y Ranger (1983) se refieren a la *invención de la tradición* y señalan que las tradiciones no se dan de una vez por todas, sino que continuamente se inventan y reinventan. Para que conserve su significado, el pasado debe tener sentido en un presente en continuo cambio³² y la mejor y, probablemente la única, manera en que esto puede suceder es a través de un diálogo continuo y creativo entre ambos. Las tradiciones no cristalizan si no es por efecto de los intereses religiosos, sociales, políticos o económicos que las sustentan. A la pregunta ¿quién decide sobre el cambio cultural en relación con la tradición? Sen responde que son las personas directamente implicadas las que deben tener la oportunidad de participar en esa decisión y, en ningún caso se debe producir *un rechazo unilateral por parte de los dirigentes políticos, las autoridades religiosas o los admiradores antropológicos del legado del pasado* (2000:51). Tanto la cultura en general, como la cultura

30 Cit. Beck. Esta visión se remonta al S. XIX y ha sido desarrollada por la antropología cultural. Ésta es la visión que subyace a los relativismos culturales (1999:102).

31 Subraya Pieterse, que esta visión está en la base de las teorías del desarrollo y se encuentra determinada como un proceso de aprendizaje esencialmente translocal (Beck, 1999:102)

32 Cit. Przeworki, pág. 140 y Borofsky, pág. 69, en Opus. Cit.

tradicional en particular, se constituyen como una realidad vital, fluida y dinámica en cuya construcción todos los implicados tienen derecho y han de disponer de la oportunidad para participar.

- c) *La supuesta amenaza de la globalización cultural.* No es posible hablar hoy de cultura sin ponerla en relación con los procesos de globalización a los que nos vemos inevitablemente abocados. Esto supone pensar no sólo en la configuración de un mercado mundial cada vez más cautivo del liberalismo económico³³, sino también en las importantes consecuencias que dicho mercado supone para las culturas, las identidades y los estilos de vida³⁴. Consecuencias que, subrepticia o abiertamente, tiñen a menudo de luces o de sombras los discursos y análisis culturales. Éste es, por otra parte, uno de los problemas que se examinan en los informes mundiales sobre la cultura, la tendencia a la constitución de una cultura mundial única y homogénea como consecuencia de la globalización creciente de la economía.

La denominada *tesis de la convergencia cultural* o, también, *tesis de la mcdonalización del mundo* vendría a sostener que se está produciendo una paulatina universalización que se manifiesta en la unificación de formas y

estilos de vida; de símbolos culturales; y de modos y modelos de conducta que trascienden los ámbitos nacionales (Beck, 1999:71). Pero, ésta no es la única tendencia, puesto que, al mismo tiempo, parece erigirse también, a escala planetaria, un movimiento que habla del fortalecimiento de la diversidad cultural y la creatividad. El segundo informe sobre la cultura se posiciona claramente ante esta disyuntiva. Cuando la uniformidad supone embotar la capacidad creadora de las culturas, es evidentemente negativa, sinónimo de pérdida y empobrecimiento cultural. Por el contrario, puede ser muy positiva cuando desemboca en la definición de normas internacionales para las actividades culturales, ya se trate del reconocimiento de los derechos fundamentales de las minorías y de los grupos autóctonos, como de acuerdos relativos al derecho de autor o de lugares protegidos del patrimonio mundial. También, siempre y cuando asocie democráticamente a muchos grupos y corrientes de opinión al proceso de toma de decisiones. En cualquier caso, los datos aportados por dicho informe suponen que –más allá de pretendidas amenazas– existe una tensión creadora entre las tendencias hacia la homogeneización, a nivel macro, y la sabiduría y la diversidad locales, a nivel micro. (1999:18-19).

33 En este sentido se afirma, por ejemplo, en el segundo informe mundial sobre la cultura que *encontrar los medios estratégicos y operativos para someter a los mercados mundiales a una ética universal es el principal desafío político con que debe enfrentarse la comunidad mundial en la próxima década.* Stimpson, C.R./Baba, H. en UNESCO, 1999:46.

34 No entramos aquí en las consecuencias respecto a la identidad personal. Para esto puede consultarse: Elster, 1997; Giddens, 1997; Castells, 1998; Cruz, 1999; Sennett, 2000; Bauman, 2000.

d) *Las identidades culturales colectivas.*

No existe ninguna cultura de la que pueda decirse que no ha recibido influencias externas; que sea, en este sentido, pura. Un examen pormenorizado muestra la presencia, en todas las culturas, de un conjunto de *elementos importados* externos, que pueden acabar –y es necesario recalcar la importancia de este hecho– siendo percibidos como parte de la cultura propia³⁵. Una cultura o una identidad cultural es, en un momento determinado de la historia, un extraño y difícilmente descifrable conglomerado de rasgos. Dicho conglomerado incluye, algunos rasgos que son propios y, también, todos aquellos rasgos ajenos que, con mayor o menor fortuna, han ido siendo integrados como propios a resultas de contactos, positivos o negativos, mantenidos con otras culturas u otras identidades culturales. Toda cultura y, en consecuencia, toda identidad cultural es, por definición y por historia, producto de intercambios culturales y es, en este sentido –como ya se ha apuntado– multicultural y fluida³⁶.

Señala Borofsky que hay que distinguir entre comunidades relativamente abiertas y comunidades relativamente cerradas. Las primeras adoptan una dinámica cultural fluida e interrelacionada, mientras que las segundas tienden a ocultarla cuando no a negarla. Y añade este autor, con una

ironía en absoluto disimulada, que resulta curioso comprobar cómo la identidad cultural casi nunca *se pierde* en las sociedades relativamente abiertas³⁷. Esto significa que cualquier discurso relativo al “peligro” o la “pérdida” de la identidad cultural ha de ser analizado siempre en el marco de las características que definen a la sociedad concreta que la sustenta.

Las nuevas identidades culturales se construyen y consolidan a través de un contacto continuo–extraordinariamente favorecido y ampliado por efecto de las nuevas tecnologías– con otras identidades. Este proceso obliga a cada identidad cultural a pensarse y autoobservarse, a través de la mirada de otras identidades culturales, siempre en un proceso fluido y permanente de reconstrucción y reubicación en el mundo.

También de este punto se derivan toda una serie de planteamientos que pueden generar, cuando no son especificados, ambigüedad o confusión en torno a la cultura. No es lo mismo considerar a una cultura encerrada en sí misma que orientada hacia fuera y, en consecuencia, no es igual considerarla autosuficiente que inmersa en un proceso perpetuo de diálogo con otras culturas. Hablar de tradición cultural tampoco tiene por que ser equivalente a tratar contenidos culturales cristalizados e inamovibles. Más bien al con-

35 Ver Borofsky, en UNESCO, 1999:67.

36 Beck describe el influjo de Oriente en la configuración de unos valores occidentales pretendidos exclusivos (1999:131). Sen muestra, con ejemplos concretos, cómo la pretendida singularidad del *tribunal de valores* occidental no es tal. (2000:276-300).

37 *Ibidem* pág.70

trario, es preciso aprender a pensar la cultura y lo cultural en proceso continuo de construcción. Por último, la globalización cultural no tiene porqué ser, automáticamente interpretada como una amenaza. Al igual que cualquier otra corriente o movimiento cultural presenta aspectos positivos y negativos.

D) La irrupción de la ciber-cultura y la aparición de terceras culturas

De nuevo nos encontramos frente a un cambio sustantivo; en este caso no tanto respecto al contenido de la cultura cuanto a la forma en que aquella se produce. La aparición y la rápida extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilita la aparición de un nuevo tipo de cultura que se constituirá, al mismo tiempo, en par, contexto y soporte del desarrollo cultural, sea éste entendido en sentido artístico o antropológico. La complejidad del concepto crece de forma exponencial y se hace necesario precisar todavía más a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de cultura.

a) *La cultura de la "virtualidad real"* (Castells, 1997:405). Los referentes tradicionales de la cultura eran el tiempo y el espacio físico. La cultura se producía, se hacía realidad siempre en

relación a un lugar –geográfico– y a un momento determinado del tiempo –histórico–³⁸. La cultura generada a través de las nuevas tecnologías sustituye el lugar físico por el ciberespacio y las referencias temporales por la atemporalidad de una interactividad instantáneamente construida y desarrollada³⁹. Una cultura que –según Castells– es, al mismo tiempo, *de lo eterno y de lo efímero*. De lo eterno, porque abarca, a escala planetaria, toda la secuencia diacrónica y sincrónica de las expresiones culturales. También de lo efímero porque cada construcción cultural específica obedece a contextos y objetivos coyunturales (1997:497). Nos hallamos en el ámbito de la *cibercultura*. Se añade una tercera dimensión a las dimensiones –por así decirlo– reales: la dimensión virtual. La denominada *cultura de la virtualidad real*, propia de la sociedad red, está desterritorializada o, mejor dicho, se desarrolla en una multiplicación de territorios no determinados físicamente (Ortega/Úcar/Vera, 1999: 1221). La nueva realidad está hecha también de experiencias virtuales que se canalizan a través de la red. A partir de ahora las culturas y las identidades culturales se configuran tanto real como virtualmente.

38 Para las transformaciones que supone lo virtual en dichos vectores, ver Queau, 1995; Bettetini/Colombo, 1995 .

39 Ver Castells, 1997 pags. 399-409. También Castells, 1998 pags. 369-395.

40 Casmir/Asunción Lande (1989), definen la *tercera cultura* como una subcultura generada entre personas que buscan conseguir acuerdos mutuos sobre determinados objetivos. Cit. Rodrigo, 1999: 202. El contenido de la *tercera cultura* está constituido por las experiencias comunes generadas por dichas personas, en sus continuos esfuerzos por llegar al consenso a través de adaptaciones mutuas. Estas experiencias comunes son la base para el mantenimiento de la relación y su proyección hacia el futuro.

b) *La aparición de "terceras culturas"*⁴⁰.

La globalización supone, entre muchas otras cosas, la creación de vínculos y espacios transnacionales, la revalorización de las culturas locales y la aparición de las denominadas *terceras culturas* (Beck, 1999:131); culturas que no son ni locales ni nacionales. Estas culturas se construyen de forma transnacional o translocal y pueden suponer espacios o *paisajes sociales* extraordinariamente diversos. Desde culturas específicas, generadas dentro de la red alrededor de toda una simbología digital y no ligadas a un territorio concreto, hasta pequeños mundos transnacionales de especialistas que se mueven por todo el planeta y que apenas se encuentran vinculados a un determinado lugar. La cantidad de mundos posibles que somos capaces de imaginar es infinita⁴¹ y tanto la globalización geográfica como la de la red brindan la posibilidad de convertir muchos de ellos en realidades habitables. No es descabellado pensar en un futuro cercano en el que las hoy denominadas *terceras culturas* sean la norma más que la excepción.

Los parámetros utilizados habitualmente para hacer comprensibles las culturas pueden servir de poco frente a las posibilidades manifiestas de la cibercultura que abre un inmenso campo de pruebas para la experimentación cultural. Las culturas se configuran

hoy a través de nuevas coordenadas que ubican la experiencia en el tiempo, en el espacio y en un ciberespacio que se caracteriza por ser atemporal y atópico.

E) Una actualidad panculturalista

Como se ha señalado, tradicionalmente la cultura se refería en exclusiva al mundo de las artes, pero la evolución de las reflexiones y el trabajo sobre ella, a lo largo de las últimas décadas, ha ampliado de forma considerable su contenido. Al punto que hoy nos encontramos inmersos en una especie de *panculturalismo* en cuyo marco todo o prácticamente todo puede ser calificado como cultura o cultural. El caso extremo lo constituye la propia naturaleza que, una vez dominada, es preservada o idealizada de modo artificial como una nueva forma de cultura. De hecho, ese es, según Castells, el significado de los planteamientos ecologistas: *la reconstrucción de la naturaleza como una forma cultural ideal* (1997:514). Es esta especie de visión *panculturalista* de la vida la que se antepone y desplaza a un segundo plano cualquier otro tipo de visión, incluida – como remarcaba Touraine– la visión social.

Acabado este viaje alrededor de los sentidos y las formas que puede adoptar la cultura parece que el teorema de Thomas⁴² resulta más actual que nunca ya que se tiene la impresión de que la cultura parece ser, en último término,

⁴¹ A. Appadurai define, en el marco de la globalización, toda una serie de paisajes (de personas, técnicos, financieros, mediáticos, de ideas, etc.) que caracteriza como materiales de construcción de mundos imaginarios. Ver Beck, 1999: 84-88.

⁴² Que afirma que, si las personas definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias.

aquello que se define como tal. No hay que olvidar que el poder en la sociedad de la información deriva de la capacidad codificadora de la cultura, esto es, de la posibilidad de *encuadrar la experiencia vital en categorías que predispongan a una conducta determinada* (Castells, 1998b:382). Touraine ilustra este planteamiento al señalar que, en la actualidad son las industrias culturales, en concreto la enseñanza, la asistencia sanitaria y la información, las que crean nuevas representaciones del ser humano⁴³. Cabe decir, en ese sentido, que la cultura o, más propiamente, las culturas son el nuevo poder y que eso explica, en buena medida, tanto la actualidad del concepto como el confucionismo o las ambigüedades generadas alrededor del mismo.

2. De qué educación social hablamos cuando hablamos de educación social

Entiendo que la educación –en tanto que medio o método y, también, en tanto que fin o resultado a conseguir– persigue que las personas se interrelacionen y convivan en armonía. Procura también que puedan participar en la vida social y cultural de una forma digna; y, por último, que aspiren y luchen por conseguir una vida lo más satisfactoria y completa posible. Las personas tenemos que educarnos –medio– para ser y estar –fin– educados. Y es este *estar educado* el que posibilita la vida en sociedad. No es extraño que muchos autores hayan

identificado socialización y educación ya que ésta última es la encargada de posibilitar, en cada uno de nosotros, el denominado *segundo nacimiento*, el del *ser social*. Desde la pedagogía se completaba este reduccionismo de lo educativo a lo social argumentando que el proceso educativo, aparte de la socialización, englobaba otros procesos como, por ejemplo, el de individualización. Más allá del debate sobre aquella identificación lo que me interesa resaltar es que hay una educación –y, en consecuencia, también una pedagogía– que está específicamente focalizada sobre lo social. Lo que se trataría es de saber en qué consiste esta educación social para, más adelante, descubrir cómo se incardina en el marco de, o se relaciona con, las nuevas formas culturales definidas.

A) Los sentidos de la educación social

La educación social tiene muchos sentidos y puede ser interpretada de muchas formas⁴⁴ pero, para los propósitos de este trabajo, tomo los dos que me parecen esenciales: a) El epistemológico y b) El legal-administrativo.

a) Desde un planteamiento epistemológico pretendo la socialización como el *núcleo duro* de la educación social. Pero no una socialización entendida en la forma que había sido definida por la sociología clásica; desde mi punto de vista poco útil para caracterizar los procesos actuales. Aquella explica el proceso socializador mediante una es-

43 UNESCO, 1999:54.

44 Ver Petrus, 1997; Riera, 1998.

pecialización institucional perfectamente definida y diferenciada. La socialización primaria corresponde a la familia. En ella se transmiten –como apunta Parsons– criterios particulares de expectativas de rol derivados de unas relaciones singulares que se basan en la afectividad. La socialización secundaria, por su parte, corre a cargo de la escuela que transmite criterios generales de comportamiento derivados, en este caso, de unas relaciones determinadas por valores cognitivos y reglas normativas. Algunos autores han hablado también de socialización terciaria o de resocialización (Rössner, 1977⁴⁵; Giddens, 1994) para referirse a aquel proceso por el que las personas disocializadas, es decir, con problemas de adaptación o integración social, se resocializan. Éste tercer tipo de socialización ha sido, históricamente, el ámbito de acción, privilegiado y exclusivo, de la educación social⁴⁶.

Los numerosos cambios sociales experimentados por nuestras sociedades a lo largo del último siglo y, sobre todo, después de las dos grandes guerras, dan al traste con aquella interpretación, que resulta rígida en exceso para comprender las nuevas realidades. Los límites entre la socialización primaria y secundaria se permeabilizan por efecto de toda una compleja serie de causas. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, las transformaciones del mercado y de las propias for-

mas de trabajo por efecto de la globalización, la evolución profunda de la familia, la creciente presencia e influencia de los medios de comunicación social y la atomización progresiva de la sociedad son, por ejemplificar, algunos de los procesos que subyacen la transformación tanto del concepto como de las formas y agentes de la socialización⁴⁷.

Hoy la socialización es un proceso paradójico del que emerge la individualización como producto más actualizado; una individualización que, en realidad, significa –como señala Beck– dependencia del mercado en todos los aspectos de la vida (1998:160). La socialización podría ser definida como el proceso complejo –y, también, como el producto resultante de dicho proceso– de adquisición y apropiación de las competencias cognitivas, afectivas y comportamentales necesarias para constituirse en una persona autónoma, esto es, capaz de actualizar *ad hoc* dichas competencias para integrar los diferentes grupos sociales de los que va formando parte a lo largo de toda la vida. Este proceso heterogéneo y multidimensional, que se canaliza en nuestra sociedad red a través de interacciones e interactividades, es compartido en la actualidad por múltiples instancias que transmiten, configuran y experimentan, de manera continua, formas nuevas

45 Cit. Fermoso y otros, 1990:160.

46 Ver Quintana, 1994; Petrus, 1997; Riera, 1998.

47 Ver Giddens, 1994, 1997; Beck, 1998, 1999; Castells, 1997, 1998a, 1998b; Bauman, 1999; Ortega/Úcar/Vera, 1999; Sennett, 2000.

de relación entre el individuo y la sociedad⁴⁸.

La educación social sería, desde este punto de vista, un proceso transversal de aprendizaje relacional–social y cultural– que se ha de ir actualizando a lo largo de toda la vida. Dicho proceso se desarrolla en múltiples y muy diversos contextos, buena parte de los cuales resultan imprevisibles. Estar socializado significaría, en este contexto, tener la *capacidad* de desarrollar una vida social satisfactoria⁴⁹. La educación social responde, en esta perspectiva, tanto a los diferentes problemas derivados de la falta de dicha capacidad como a la permanente actualización de la misma. En otros términos, la intervención socioeducativa actúa tanto en el ámbito de la necesidad como en el de la libertad.

En ambos espacios la educación social se manifiesta como una acción o intervención sistemática de soporte, mediación y transferencia que favorece el desarrollo de la sociabilidad de los sujetos a lo largo de toda su vida, y en todas sus circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integra-

ción y participación crítica, constructiva y transformadora en los diversos marcos socioculturales en los que se desenvuelve (Riera, 1998:45).

- b) Desde el planteamiento legal-administrativo dos son los análisis a realizar. En primer lugar, la consideración del campo de la educación social como ámbito específico de profesionalización. Y, en segundo lugar, de lo que se trata es de saber qué espacios de intervención define la legislación vigente en cada país en particular como propios o específicos de la educación social. Hay que señalar que dicha legislación responde, entre otros factores, a la forma cómo ha evolucionado históricamente el ámbito de trabajo concreto que se trate. En nuestro país vino a recoger una amplia historia de intervenciones socioeducativas *artesanas* desarrolladas, sobre todo por tres profesionales diferenciados: los educadores de adultos, los educadores especializados y los animadores socioculturales.

Los primeros desarrollan su actividad socioeducativa, básicamente, en los ámbitos de alfabetización, educación

48 Estas instancias de socialización que, previsiblemente, se diversificarán aún más en el futuro incluyen, entre otras, las diversas y heterogéneas formas emergentes de familia; unos medios, cada vez más integrados, de comunicación social capaces de suministrar a *la carta*, ocio, educación y, en general, vida sociocultural; un sistema educativo, también cada vez más, a caballo entre lo real y lo virtual; y una inmensa variedad de *terceras culturas* que ya se están gestando dentro y fuera de Internet. Ver Lamo de Espinosa, 1995; Flaquer, 1998; Beck, 1998.

49 Siguiendo a Sen entiendo por *capacidad* de una persona las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir. El concepto de *función* se refiere a las diversas cosas que una persona puede valorar, hacer o ser. En otros términos, la capacidad es, según Sen, la libertad fundamental para lograr diferentes estilos de vida. La combinación de funciones de una persona refleja sus logros reales, mientras que el conjunto de capacidades representa la libertad –las posibilidades de elección– para lograrlos (2000:99-100).

primaria y secundaria, participación social y formación ocupacional o laboral. Los segundos trabajan sobre todo, aunque no únicamente, con jóvenes y desarrollan, sobre todo, tareas relacionadas con la adaptación e integración social. Sus actividades socioeducativas son mayoritariamente resocializadoras. Los terceros, por último, realizan tareas de dinamización sociocultural tanto con grupos de personas como con comunidades concretas. Será la proliferación y la lucha de estos *artesanos* –formados, en general, en escuelas municipales– la que obligue al reconocimiento administrativo de la profesión de educador social y de los ámbitos socioeducativos de intervención correspondientes⁵⁰.

La entrada de los estudios de educación social en la universidad española se produce en 1991. El decreto que regula dicha entrada define como ámbitos propios –en un planteamiento muy ambiguo y confuso desde el punto de vista epistemológico⁵¹– los de la educación no formal; la educación de adultos y de la tercera edad; la inserción social de personas desadaptadas y minusválidas; y, por último, la acción socioeducativa. Cinco años más tarde, una investigación sobre los educadores sociales en Cataluña⁵² identifica, en la realidad de las prácticas generadas por el mercado de trabajo, ocho perfiles profesionales que actúan en diferentes ámbitos socioeducativos de intervención. En concreto: Atención

primaria; Infancia y Adolescencia; Justicia; Drogodependencias; Educación y formación de adultos; Tercera edad; Disminuidos y salud mental; y, por último, Animación sociocultural y Tiempo libre. Como puede observarse, la educación social de nuestros días está constituida por una constelación de perfiles profesionales diferenciados y especializados en función –primero– de un cúmulo de espacios de acción e intervención socioeducativa y –segundo– de una tipología de destinatarios que responden a situaciones vitales, problemáticas o no, extraordinariamente diversas.

La profesión de educador social es, a la vez, respuesta y reflejo de la sociedad en la que se desarrolla. No es extraño que a una sociedad heterogénea y compleja respondan unas intervenciones sociales también complejas y heterogéneas. La variedad de perfiles profesionales de la educación social no es otra cosa que la respuesta *a* o el reflejo *de* una sociedad en perpetuo cambio en la que conviven problemáticas y destinatarios de la acción social, también, muy variados.

3. Qué educación social para qué culturas: balizas de señalización

Una nueva sociedad surge cuando se produce una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de

50 Ver Ucar, 2000.

51 Analizado en profundidad en Ucar, 1996.

52 Ver Cacho, 1998.

experiencia⁵³. Dicha transformación comporta modificaciones sustanciales en las formas sociales y genera la aparición de una nueva cultura (Castells, 1998b:374). En el marco de esta nueva cultura nuestra sociedad ha sido caracterizada de formas muy diversas: sociedad red, del riesgo, de la comunicación y la información, tecnológica, informacional, cognitiva, mundial, globalizada y un largo etcétera. Todas estas denominaciones vienen a destacar, precisamente, las nuevas formas sociales y culturales que dicha sociedad hace patentes. La manera en que afectan estas nuevas formas a la educación en general y, en particular, a la educación social será objeto del presente análisis.

En una primera aproximación se podría decir que, en relación a la educación, la cultura es, a un tiempo, continente y contenido. Es continente porque condiciona e incluso puede llegar a determinar formas y acciones educativas. La cultura es el contexto en el que uno o más tipos de educación se hacen posibles. Es, por otra parte, contenido, porque ella misma se transmite y actualiza a través de la educación con cada nueva generación de personas. Incluso se hace difícil distinguirlas o discriminar qué corresponde a la una o a la otra; más aún cuando la formación es, cada vez más, paso indispensable para, prácticamente, cualquier actividad que se desee desarrollar.

Parece evidente que, en relación con la educación social, el concepto pertinente de cultura es el antropológico, dado que es más amplio y subsume lo artístico como uno de sus aspectos. Los análisis posteriores, que surgen de un encuentro actualizado entre la cultura y la educación social, se ubican en este marco. En ningún caso se pretende una exhaustividad, por demás inútil en este contexto, dada la complejidad de dichas interacciones.

A) La supeditación de la cultura y la educación social a las condiciones materiales

Como ya mostrara el Informe Pérez de Cuellar resulta imposible entender la cultura sin atender a los aspectos económicos de la vida. *La cultura* –señala Sen– *no es independiente de las preocupaciones materiales ni tampoco espera pacientemente su turno detrás de ellas*⁵⁴. Es un hecho que para poder participar en la cultura o tomar opciones culturales se han de dar toda una serie de condiciones previas. Entre ellas, la desaparición del hambre y la violencia física y, también, la disposición de libertad suficiente para poder autodeterminarse. No sólo consiste en disponer de los recursos necesarios para sobrevivir; hay que tener los suficientes para hacerlo de una manera digna. Este supuesto subyace a cualquier análisis

53 Sintetizando la forma en que Castells las define supondrían, respectivamente, la acción de la humanidad sobre la materia (naturaleza); la acción de los sujetos humanos sobre sí mismos; y aquella relación entre sujetos humanos que, fundamentada en la producción y la experiencia, impone el deseo de unos sobre otros por medio del uso, potencial o real, de la violencia física o simbólica (1997: 40-41)

54 UNESCO, 1999: 317.

cultural y a cualquier planteamiento educativo. Una interacción determinada por la necesidad es un relación asimétrica que puede conducir a situaciones tanto más injustas cuanto más perentoria sea aquella. En todo caso, una educación social actualizada debería trabajar por evitar que *donde hable la economía, la ética calle*, fenómeno que Bauman identifica como uno de los causantes de la nueva pobreza (1999:124).

B) La evolución cultural como proceso de aprendizaje socialmente diferenciado

Las culturas, como conjuntos de valores, creencias y comportamientos, parecen estar sujetas a la acción, a la contestación y a la evolución de los diferentes grupos y corporaciones que integran una sociedad. Esto significa que puede haber muchas diferencias, contradicciones y contraposiciones entre ellos o a causa de ellos dentro de una misma sociedad. Hay que tener en cuenta que estas creencias, valores y comportamientos son aprendidos, pero que las oportunidades y las motivaciones para este aprendizaje no son las mismas según el grupo social al que se pertenezca o del que se provenga. Dicho de otra manera, una misma cultura puede expresarse de formas diferentes en función de las características sociales de los diferentes grupos –antes, clases sociales– que la integran. El papel de las acciones e intervenciones socioeducativas como elemento regulador, compensatorio y reivindicativo se hace evidente en este planteamiento.

C) La educación social en el marco de la globalización cultural: nuevas formas de diferenciar

El Informe Delors señalaba, como problemáticas centrales de la educación en el siglo XXI, la *tensión entre lo global y lo local* y la *tensión entre lo universal y lo individual* (UNESCO, 1996:14). A la educación compete ahora la tarea de investigar cómo enfrentar, integrar o superar estas tensiones. Algunos autores proporcionan herramientas conceptuales que, desde mi punto de vista, pueden resultar útiles para revisar o reinterpretar, desde la educación social, las citadas tensiones.

Explica Touraine⁵⁵ que las representaciones dicotómicas que han dominado y dominan la vida y el pensamiento de Occidente proceden de la universalización del modelo que Europa inventó al comienzo de la modernidad. Un modelo racional que separa, distingue y se contrapone a todo aquello que suponga algún tipo de irracionalidad. La cultura occidental universalizada contrapone y jerarquiza razones y creencias, intereses y pasiones, pensamientos y actos e intención y resultados, por poner algunos ejemplos. Señala también, este mismo autor, que el último siglo ha estado marcado por la rebelión de los dominados –obreros, mujeres, colonias, niños–; una rebelión que tenía por objeto hacer valer sus derechos. Concluye, como consecuencia, que se ha iniciado un gran movimiento a escala planetaria –que denomina de *recomposición del mundo*– por el que todo lo que estaba separado y jerarquizado tiende a aproximarse y a comunicarse.

55 Opus. Cit. 60-66.

Con relación al tema que nos ocupa, esto supone, entre otras cosas, que hay que *huir de la elección entre dos soluciones extremas: la desaparición de las diferencias en una sociedad de masas o el enfrentamiento directo de las diferencias y las comunidades. Por el contrario es preciso aprender a combinar las dos* (UNESCO, 1999:62). El camino para gestionar estas tensiones no pasaría según Touraine por el enfrentamiento o la superación sino por la integración de ambas perspectivas. Un planteamiento metodológico que, como buenos hijos e hijas de una cultura que gusta y se fundamenta en jerarquías, antagonismos, dicotomías y contraposiciones, no estamos acostumbrados a realizar.

Podría decirse que, en general, resulta difícil hablar de integración de perspectivas, esto es de combinar igualdad y diferencia, sin un cambio profundo en la manera que estamos acostumbrados a mirar lo diferente, lo diverso. García Canclini propone dos líneas de trabajo para cambiar esa mirada. Según la primera, es necesario superar lo que denomina *concepciones opcionales de la diferencia*. Esto vendría a significar que los límites o las fronteras entre culturas son, únicamente, artificios que norman lo correcto, lo permitido o lo legal y obligan, en muchos casos, a la trasgresión y a la ilegalidad. De lo que se trata en este caso es de aprender a sustituir el límite y la frontera por el diálogo y la interlocución.

La segunda línea propuesta por este autor se centra en reconocer que no todo es reducible al mestizaje y a las hibridaciones.

Esto supondría aceptar que por más que avance la globalización, siempre persistirán ciertas diferencias ya que la *traductibilidad entre las culturas es limitada* (1999:123). El objetivo en ambas líneas se sitúa no tanto en la disolución de las diferencias como en los aprendizajes que permiten volverlas combinables.

En esta misma línea de pensamiento Beck concreta todavía más al proponer dos maneras de diferenciar: la *excluyente* y la *incluyente*⁵⁶. La primera se fundamenta en la disyuntiva *o esto o eso*, mientras que la segunda es una afirmación ilativa del tipo *esto y eso*. En el marco de las diferenciaciones *incluyentes*, –señala este autor– los límites se piensan y se manifiestan como ejemplos móviles que posibilitan lealtades encabalgadas (1999:83). De lo que se trata es de aprender –y por lo tanto de enseñar–, por ejemplo, que la razón no excluye la emoción o viceversa, y que la jerarquía entre ambas es siempre contingente al propio sujeto o al objeto al que una u otra se dirigen. Se trata también de profundizar, desde la educación social, en el hecho de que lo local, lo individual o la propia cultura o nacionalidad no ha de suponer ni puede construirse, en ningún caso, sobre la negación, la exclusión o la eliminación de lo global, del otro o de las otras culturas y nacionalidades. Globalización y localización, por poner un ejemplo, se *encabalgan* en el neologismo aportado por Robertson para caracterizar los nuevos procesos culturales que se desarrollan a escala planetaria. Este nuevo con-

56 En Beck, 1999:83 el traductor ha optado por traducir como diferencias *inclusivas* y *exclusivas*, acepciones que no recogen con la suficiente precisión, desde mi punto de vista, el contenido que el autor quiere significar.

cepto, *glocalización*, viene a afirmar que lo local y lo global ni son antitéticos ni se oponen sino que el primero es un aspecto del segundo⁵⁷.

Desde la educación social, y en la línea de lo apuntado por todos estos autores, hay que posibilitar y estimular el aprendizaje de la igualdad y la diferencia como aspectos de una relación que puede ser horizontal, complementaria y mutuamente enriquecedora. En ningún caso la reivindicación—legítima—de la diferencia ha de dar paso a la afirmación ontologizante del diferente (Cruz, 1999:18). Las igualdades posibilitan el acercamiento, la relación, y la comprensión; las desigualdades estimulan la curiosidad, el aprendizaje y el mutuo enriquecimiento. Unas y otras suponen y proponen la desaparición del prejuicio.

D) Socializaciones encabalgadas para identidades múltiples

El proceso socializador es el canal privilegiado a través del cual nos hacemos miembros de una cultura. Pero las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación y los procesos de globalización resultantes nos han hecho tomar conciencia de que habitamos no una sino muchas culturas. Y nos han hecho asumir también, entre otras cosas y en cada una de dichas cultura, el papel de obligados practicantes o aprendices convencidos.

Ser habitante del siglo XXI supone saber vivir, representar, alternar y, lo que es más importante, integrar diferentes identidades culturales, no todas ellas necesariamente transparentes. Una persona es, al mismo tiempo, mujer, ingeniero de sistemas (profesional), católica, catalana, española, europea, integrante de determinados foros virtuales y habitante activa de ciudades virtuales, por poner un ejemplo. Cada una de estas identidades definidas supone toda una serie de creencias y valores que especifican perfiles comportamentales determinados que, según el caso, pueden llegar a ser, incluso, contradictorios⁵⁸. También, toda una serie de interacciones e interactividades que requieren la puesta en juego de dichos perfiles⁵⁹. Señala Todorov que no hay

57 Como señala este autor la globalización significa también acercamiento y mutuo encuentro de las culturas locales. (...) *La globalización es asible en lo pequeño y lo concreto, in situ, en la propia vida y en los símbolos culturales*. Opus. Cit. Pag. 79-80.

58 Elster propone la teoría de los *yoes múltiples* para explicar los procesos a través de los cuales las personas deciden y actúan. Él habla de un *yo decisor* que sería quien integra y orienta el resto de identidades—yoes—de una persona, hacia un curso determinado de acción (1997). Estableciendo una analogía éste sería el papel del proceso socializador de la primera cultura (lengua materna, etc.)

59 Bauman se interroga sobre la utilidad actual del concepto de identidad, dado que *oculta más de lo que revela sobre esta experiencia de vida [el paso de una identidad a otra] cada vez más frecuente* (2000:51). Algo parecido señala García Canclini al afirmar que hay que tomar en serio los relatos sobre la identidad porque hay personas capaces de morir por ellos, pero que *las investigaciones sobre las identidades no entregan un conjunto de rasgos que pueda afirmarse como la esencia de una etnia o una nación, sino una serie de operaciones de selección de elementos de distintas épocas articulados por los grupos hegemónicos en una narración que les da coherencia, dramaticidad y elocuencia* (1999:85).

más camino hacia la universalidad que el que pasa por el particularismo y que solamente aquellos que dominan una cultura determinada pueden hacerse comprender por la humanidad entera⁶⁰. Esto querría decir que las características idiosincrásicas procuradas por el primer proceso socializador, el de la familia o grupo criador –recordar culturas 1 o 2 y comunidades *relativamente abiertas o cerradas*– son las que determinan la forma más o menos integrada en que una persona –o también un grupo social– asumirá la relación o dialogará con otras culturas.

Como han señalado diversos autores la globalización no es sino la actualización de una realidad antigua; la de una sociedad mundial o mundializada (Beck, 1999; Mattelart, 2000; etc.). Ha sido precisamente esta idea, la de la sociedad mundial la que ha posibilitado que hoy se disponga de algunos –aún muy pocos– protocolos para unas relaciones verdaderamente humanas a escala planetaria. Es evidente que me refiero a las diferentes declaraciones de los derechos de las personas (humanos, de la mujer, de los niños, etc.). Éstos son los instrumentos básicos de esa nueva forma de socialización, la segunda, que se ha convenido en denominar globalización. En otros términos, si la *primera* socialización era la encargada de posibilitar el segundo nacimiento, el social, la *segunda* socialización –la globalización– nos encamina al tercer nacimiento, el global. Un nacimiento que nos hará translocales, transnacionales y, en definitiva, transculturales.

En el ámbito de la cultura se dispone de un protocolo muy apropiado para facilitar ese tercer nacimiento. El ya citado primer informe mundial sobre la cultura define los principios básicos de una ética global. Dichos principios se constituyen como una especie de universales que se manifiestan de forma transversal en la gran mayoría de culturas del planeta. Un ejemplo concreto lo podría constituir el impulso ético que lleva a erradicar el dolor y el sufrimiento siempre que sea posible; éste es un imperativo que se da en prácticamente todas las culturas. En el mismo informe se recomienda que los principios y valores integrados en esta ética global sean considerados como principios morales mínimos que deben ser respetados por todos sin excepción ni restricciones. Estos principios que, desde mi punto de vista, han de constituirse en contenidos básicos de una educación social actualizada, son:

- a) *Derechos humanos y responsabilidades*. Proteger la integridad física y emocional de las personas contra las intrusiones de la sociedad; brindar las condiciones sociales y económicas mínimas que garanticen a las personas una vida digna; tratarlas con justicia y asegurarles el acceso equitativo a mecanismos capaces de reparar injusticias, son principios-clave que se constituyen en fundamento de la vida en sociedad. Afirma el documento: *los derechos implican deberes, las opciones obligaciones, las alternativas lealtades y las libertades limitaciones*.

⁶⁰ Cit. Jelin, E. UNESCO, 1999:118.

Las obligaciones sin opciones resultan opresivas; las opciones sin obligaciones conducen a la anarquía. La modernización ha aumentado las opciones, pero ha destruido algunos vínculos (...) las alternativas sin lazos pueden resultar tan opresivas como los lazos sin alternativas. El objetivo debería ser una sociedad en la cual la libertad no sea libertinaje, la autoridad no sea autoritarismo, las alternativas sean algo más que “actes gratuits”, y las obligaciones algo más que dolorosas restricciones (1997:28). Desde mi punto de vista estas afirmaciones resultan tranquilizadoras en un momento en el que tanto se habla de una “pretendida” crisis de valores y de una falta de criterios universalmente válidos para el comportamiento y para la acción, sea ésta del tipo que sea. Resultan, también, valientes dado que toman partido afirmando el compromiso con una determinada ideología. Resultan, por último, iluminadoras, en el sentido que proporcionan una guía nítida y clara para las acciones o intervenciones socioeducativas.

- b) *La democracia y los elementos de la sociedad civil.* La democracia incorpora la idea de autonomía política y empoderamiento del ser humano. Ambas se manifiestan como objetivos y contenidos de las acciones educativas. Existe, por otra parte, una íntima relación entre democracia y derechos humanos, dado que la primera provee una base considerable para salvaguardar los derechos fundamentales de los ciudadanos.
- c) *La protección de las minorías.*
El pluralismo cultural es una caracte-

rística intrínseca y perdurable de las sociedades y la identificación étnica es una reacción normal y saludable ante las presiones de la globalización. El concepto que aporta el Informe apela más a las semejanzas que a las diferencias entre las diversas culturas, ya que presupone que se puede hablar de un substrato cultural común, más allá de las identidades específicas.

Coincido con Mangot en preferir el concepto de *comunidad cultural* al de *minoría cultural* (1998:2), ya que, desde mi punto de vista, todos somos minoría en relación a algo o a alguien y en algún momento de nuestra vida. Si hemos convenido que los nombres condicionan realidades –teorema de Thomas– parece apropiado comenzar modificando aquellos que pueden convertirse en coartadas para el establecimiento de relaciones que resultan asimétricas ya en su propia definición.

- d) *El compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa.* La justicia y la equidad en la política y en las relaciones humanas no pueden fundarse en la imposición de principios morales preconcebidos. El mismo informe señala que será necesaria la voluntad de crear una *cultura de la paz*. Éste es un proceso que, mediante la educación y el conocimiento acerca de las diversas culturas, forja actitudes positivas orientadas hacia la paz, la democracia y la tolerancia. Hay que permitir y posibilitar que todas las partes interesadas expresen su punto de vista. Las discrepancias deben ser resueltas mediante negociaciones. La educación juega, en este sentido un papel clave: En un mundo cada vez

más interdependiente. –señala el Informe– la educación desempeña un papel central en la prevención y resolución de conflictos gracias al ejercicio del pensamiento racional⁶¹ y, sobre todo, gracias a los aprendizajes cooperativos multi e interculturales que debe tratar de fomentar.

- e) La equidad intra e intergeneracional. El principio fundamental de la ética global es el universalismo, que proclama que todos los seres humanos nacen iguales y que gozan de los derechos humanos independientemente de la clase, sexo, raza, comunidad o generación a la que pertenezcan. Esto implica que la satisfacción de las necesidades básicas, para vivir una vida digna, debe constituir una preocupación fundamental de la humanidad. El universalismo exige así mismo que, en nuestra preocupación por proteger a las generaciones futuras, no ignoremos las reivindicaciones apremiantes de los actuales desheredados.

E) Responsabilidades institucionales (locales, nacionales y transnacionales): la delimitación de marcos referenciales para la acción

Los dos informes mundiales sobre la cultura recalcan que es necesario permeabilizar e integrar, sobre todo en los países desarrollados, sectores de la vida sociocultural que, a lo largo

de los años han ido convirtiéndose en compartimentos estancos. Sería el caso de la educación y la cultura que, incluso compartiendo ministerio –como es el caso español– la intercomunicación entre ambas es prácticamente inexistente. De los diferentes principios educativos⁶² sobre los que trata el primer informe, se destacan dos que me parecen esenciales para el trabajo socioeducativo. Estos son:

- a) *La escucha*, que se convierte en una estrategia básica tanto para el trabajo educativo con niños como con jóvenes. Es necesario saber las opiniones, deseos, sueños, intereses y expectativas de los niños y los jóvenes con relación a su vida actual y futura, porque eso provee, entre otras cosas, el marco y el contenido para una relación que responda a necesidades y recursos personales y que sea, en consecuencia, realmente educativa.

En referencia a los fenómenos de la globalización, se hace necesario posibilitar que los diferentes actores puedan expresarse, desde cada una de sus peculiares experiencias interculturales y transnacionales. Siempre, por supuesto, con garantías de ser escuchados dado que –como señala García Canclini– esto puede contribuir a reconquistar ámbitos de poder frente al *fatalismo predominante de los economistas* (1999:64).

61 El propio informe referencia un documento de OCDE en el que se afirma: *la educación debería promover una comprensión racional de los conflictos, las tensiones, los procesos en juego, suscitar la conciencia crítica de las interacciones culturales y ofrecer un marco de análisis de conceptos que impedirían aceptar explicaciones oscurantistas, patrioterías e irracionales.* (1997: 116).

62 Los principios esenciales del trabajo con niños son: *educar, proteger y escuchar.* Opus. Cit. Pág. 104.

b) *La oferta de valores y puntos de referencia comportamentales.* Es responsabilidad y obligación de cada sociedad el clarificar cuáles son los límites y potencialidades del comportamiento social. Solamente esto puede ayudar a los jóvenes a contextualizar sus conductas y a tomar conciencia del significado y la importancia que pueden tener en relación con su vida actual y futura: *en una sociedad que frecuentemente recompensa la expresión del odio y la violencia transmitida por los medios de comunicación, la socialización de los jóvenes depende de una definición clara de los límites del comportamiento social aceptable y permisible*⁶³.

F) La autonomía y el empoderamiento –personal, grupal o comunitario– como objetivos, contenidos y metodologías de la educación social en el marco de la cultura

El empoderamiento (*empowerment*) es un proceso de autodeterminación cultural por el que las personas y los grupos se dotan de recursos para poder participar en y, al mismo tiempo determinar, las esferas de poder. Este es un concepto que se ha utilizado para el análisis y el trabajo con minorías culturales de los considerados países no desarrollados. Sabemos –se afirma en el primer informe– que las personas no dan lo mejor de sí mismas cuando están sujetas a controles y a reglamentaciones (1997:62). Ésta es razón más que suficiente para trabajar con ellas

en procesos socioeducativos que persigan ayudarlas a dotarse de poder. La democracia y la participación son, en consecuencia, indispensables como contexto y metodología de dichos procesos.

Un concepto habitualmente utilizado en ámbito educativo –sobre todo en países desarrollados– con el que se podrían encontrar equivalencias sería el de *autonomía*. La autonomía, en el sentido de actuar según criterios y normas de comportamiento propias, sería un objetivo perseguido por la educación en general, sea formal o no formal. Pensamos en este concepto en la acepción que propugna Camps: una forma de actuación propia del denominado *individualismo positivo*; esto es, construido por personalidades fuertes. Personalidades que no temen la relación, el compromiso y la responsabilidad en el contacto humano porque son plenamente conscientes que aquellos mas que disminuir las o ponerlas en peligro lo que hacen es enriquecerlas. El *individualismo negativo*, por el contrario, es el resultado de personalidades débiles, que solamente exigen derechos individuales y no los deberes y las obligaciones que han de sostener esos derechos (Camps, 1993:51).

En nuestros días –señala Cruz– el concepto de autonomía significa mucho más que la simple capacidad de valernos por nosotros mismos. Desde su punto de vista, ser autónomo supone sostener que se ostenta un cierto poder. Y es precisamente detentar este poder el que hace a las

63 También se dice sobre este tema respecto a los niños: *Los niños pueden construir cosas nuevas y atrevidas, pero para ello tienen necesidad de filiación y de puntos de referencia.* *Ibidem*, pág. 112.

personas responsables de sus acciones (1999:47). La equivalencia conceptual entre autonomía y empoderamiento se hace evidente en este planteamiento. Como se ha señalado, entendemos que ambos conceptos proceden y obedecen a dos tradiciones distintas; de países desarrollados y no desarrollados. Abundar también en la conexión—clave para el trabajo socioeducativo— de ambos conceptos con el de *responsabilidad*.

La autonomía—por contraposición al concepto de independencia o autosuficiencia— presupone el vínculo social y aun la solidaridad, ya que ambos son necesarios para constituirnos como seres verdaderamente humanos. ¿Qué aporta el concepto de *empowerment*, pensado como objetivo educativo, al propio concepto de autonomía? Desde mi punto de vista, éste es un concepto autocontenido ya que aporta, en su misma formulación, el proceso metodológico por el que se actualiza: es necesario dotarse de poder para participar en y del poder. La noción de empoderamiento resulta de la capacidad de las personas para elegir entre diversas opciones a través de la participación directa en los procesos de toma de decisiones o influyendo sobre quienes tienen el poder de decidir. *El empoderamiento incluye la capacidad de poder expresarse plenamente a través de la riqueza de la identidad cultural (...) que evoluciona en función de sus capacidades para realizar sus propios deseos y aspiraciones”* (1997:62). En este sentido se podría decir, ligando ambos conceptos, que la autonomía es o ha de ser el resultado de un proceso de empoderamiento.

El empoderamiento, por último, deviene un concepto útil como finalidad u objetivo educativo, especialmente, en los procesos de alfabetización, de educación de adultos, de animación sociocultural y de educación especializada, propios de la Educación y la Pedagogía Social

G) El establecimiento de pactos socioculturales globales: la apuesta por las libertades instrumentales

En los dos informes mundiales sobre la cultura se ha enfatizado la necesidad de entender el desarrollo —no como crecimiento económico— sino como un proceso que *aumenta la libertad efectiva de sus beneficiarios para llevar adelante cualquier actividad a la que atribuyen valor* (Pérez de Cuellar, 1997:15). Para que esta libertad sea realmente efectiva es necesario apostar por un pacto sociocultural global. La diferencia entre un pacto y un contrato es que el segundo es legitimado por una instancia externa que asegura —con incentivos o sanciones— el cumplimiento. En el pacto, sin embargo, la legitimidad es asegurada por la confianza mutua entre las agencias implicadas y, en este sentido, el incumplimiento del mismo ni siquiera se contempla. Desde mi punto de vista, el paso de la heteronomía a la autonomía —en el sentido fuerte que se ha definido— supone, necesariamente, el paso del contrato al pacto como forma de relación.

Un pacto sociocultural que manifieste y se construya sobre la topología del bucle. Que se inicie en lo comunitario y en lo local y se extienda, con niveles progresivos de complejidad, a lo regional, nacional, transnacional y global, para reencarnarse de nuevo, cada vez con un

rostro emergente, en lo local y comunitario. Un pacto de estas características puede parecer utópico en unos contextos sociales como los actuales en los que, entre otras cosas, se habla de un debilitamiento progresivo del carácter por efecto, precisamente, de dichos contextos⁶⁴. Requiere, sin embargo, dos cosas. Por una parte creer que dicho pacto es posible; tener confianza en su posibilidad. Una confianza que, como señala Giddens, supone arrojarse a la entrega, manifestar una *fe* irreductible (1997:31). Por otra, apostar por unos compromisos que son, antes que nada, personales; cada uno de los cuales –ya sean comunitarios, nacionales, transnacionales o globales–, son asumidos por personas concretas, autónomas y, por tanto, responsables. Coincidiendo con Touraine en ubicar al sujeto⁶⁵ en el centro de la *revolución*, si es que aún somos capaces de encontrar algún sentido en un concepto tan devaluado. Los pactos –al igual que los compromisos– son necesariamente personales aunque sean tomados en contextos institucionales o nacionales.

Un planteamiento de estas características exige considerar y, sobre todo, asumir que la expansión de la libertad es el *fin primordial* y el *medio principal* del desarrollo (Sen, 2000:55). Desde la cultura y desde la educación se hace necesario propiciar todas aquellas acciones que incidan sobre la formación, desarrollo,

refuerzo y ampliación de las denominadas *libertades instrumentales*. Estas libertades, como veremos, suponen y proponen el compromiso de todos; por igual ciudadanos, instituciones y gobiernos. A través de sus investigaciones sobre el desarrollo y la calidad de vida en todo el mundo, Sen ha estudiado algunas de las principales libertades instrumentales, esto es, que fundamentan la capacidad de tener una vida satisfactoria y completa en el sentido antes especificado. Insistiendo en las interconexiones existentes entre ellas, Sen concreta las siguientes:

a) Las libertades políticas

Comprenden los derechos políticos que acompañan a las democracias. Entre ellos la posibilidad de dialogar, disentir y criticar y, también, el derecho de voto y participación en la selección de los poderes legislativo y ejecutivo. Estas libertades suponen una formación sociopolítica básica que posibilite y capacite para su ejercicio.

b) Los servicios económicos

Se refieren a la oportunidad de las personas de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios. Estos servicios no sólo están relacionados con los recursos de que disponga o a los que tenga acceso una persona, sino también con las condiciones de los intercambios, los precios existentes y el funcionamiento de los mercados. Un

64 Ver Sennett, 2000 y, también, Bauman, 1999.

65 Si el mundo técnico y el de las identidades culturales se han alejado cada vez más uno de otro, sólo el individuo posee los medios para aproximarlos (...) ya que su unidad, la coherencia de su personalidad, se ve amenazada por esta separación (...) Lo que yo llamo "sujeto", es decir, la voluntad de cada uno de constituirse en protagonista combinando la acción instrumental y la identidad cultural. Touraine, en UNESCO, 1999:57.

buen ejemplo de cómo incluso estos servicios pueden convertirse en potentes medios de educación social lo tenemos en el sistema de *microcréditos* desarrollado por Muhamad Yunus en la India⁶⁶.

c) Las oportunidades sociales

Están constituidas por los diferentes sistemas que existen en una sociedad (educación, sanidad, etc.). Todos estos sistemas influyen en la libertad fundamental de las personas para vivir mejor, dado que ofrecen servicios que resultan fundamentales no sólo para la vida privada sino también para participar de forma más eficaz en las actividades políticas y económicas.

d) Las garantías de transparencia

Cualquier relación funciona presuponiendo la existencia de un mínimo grado de confianza. Estas garantías se refieren a la franqueza que es posible esperar de los demás y a la libertad para interrelacionarse con seguridad respecto a la divulgación y claridad de la información. Parece que la sospecha foucoltiana se ceba sobre la confianza. Una sociedad que habla tanto sobre ella resulta, ciertamente, sospechosa. Este es uno de los males de la persona "civilizada", que no puede dejar la puerta de su casa abierta sin temer lo que encontrará a su regreso. Estas garantías, que desempeñan un importante papel instrumental en la prevención de la corrupción, de la irresponsabilidad financiera y de los tratos poco limpios, se constituyen como el contenido propio y específico de la educación social.

e) La seguridad protectora

Resulta necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y, en más de un caso, en la inanición y la muerte. En el debate actual sobre el desmantelamiento progresivo y, al parecer, irrevocable del Estado del Bienestar, habría que preguntarse, siguiendo a Cortina, no tanto sobre los servicios que hay que eliminar cuanto sobre cuáles son los mínimos de justicia que un Estado –sea nacional o transnacional– ha de ofrecer para no perder su legitimidad. Mínimos de justicia son aquellos que posibilitan que los interlocutores puedan dialogar en pie de igualdad; *cualquier rasgo cultural que ponga en peligro la defensa de esos mínimos pertenece al ámbito de lo rechazable y renunciabile* (1997:215).

H) La importancia de la capacitación para cualquier forma de actividad cultural

En función de su particular historia de relación con el medio, cada cultura valora de forma singular lo que resulta importante para ella. El segundo Informe sobre la cultura señala que las diversas culturas dan importancia a cosas diferentes, pero que, en realidad, todos tenemos necesidad de las mismas capacidades. *La capacidad de leer, de escribir, de contar, no es útil solamente en una cultura, sino en casi todas ellas. Lo mismo puede decirse de la libertad de leer lo que se quiera o de escribir lo que nos plazca*⁶⁷.

66 Ver Montero, 2000.

Hay que evidenciar de forma general el hecho de que ciertas capacidades fundamentales son absolutamente indispensables para diferentes formas de actividad cultural. Se podría decir que la participación en la cultura y la capacitación son inseparables⁶⁸. Idea que refuerza, una vez más, la necesidad imperiosa de desplegar una visión holística de la cultura que posibilite y apueste por la integración de los diferentes ámbitos que la configuran, especialmente el educativo.

4. Un apunte final

Las diversas culturas y las, también diversas, educaciones sociales correspondientes tienen que aprender a convivir con una nueva cultura global, probablemente más simple, en tanto que convencional –que no arbitrariamente– construida, que tendrá que ser largamente negociada y pactada. Esta cultura desplegará protocolos, marcos y contextos relacionales –en la línea de los ya elaborados– que serán objeto de una, también global, educación social. Es necesario, sin embargo, pensar esto como un proceso integrado, continuo e inacabable. Las culturas están vivas y la vida significa cambio, crecimiento y desarrollo constante.

Por otra parte, una educación social actualizada no puede –ni siquiera pretender– normativizar absolutamente las relaciones socioculturales. Ha quedado claro que no *todo vale* en dichas relaciones; pero también que no todo puede estar pautado. Esta es la razón por la que es necesario establecer *balizas de señaliza-*

ción que ayuden a las personas –en los diferentes grupos, instituciones, organizaciones o entidades de las que formen parte– a tomar sus propios caminos en la manera que les parezca más adecuada.

Todas estas *balizas* pueden proveer un marco aceptable para propiciar, sea desde las escuelas o desde las instituciones y agencias que proveen educación no formal, la formación de ciudadanos y ciudadanas del planeta. Una nueva clase de personas, en toda *nuestra diversidad creativa* planetaria, que vean y vayan más allá de nacionalismos ciegos y cegados al futuro; más allá de individualismos negativos que exigen derechos y niegan deberes; más allá de identidades autosuficientes que se sustentan y construyen sobre identidades negadas o pisoteadas; y más allá, por último, de aislamientos, desvinculaciones y fronteras que niegan el contacto y el diálogo, que es lo mismo que negar la posibilidad de ser social y, por tanto, de ser humano.

El aprendizaje y desarrollo de una ética global, reguladora de los excesos económicos de la globalización, debería ser el nuevo compromiso que una educación –identificada con el desarrollo– contrae con la cultura. El compromiso pertenece, como señala Finkelkraut, al orden de la apuesta. Ésta ha de ser, desde mi punto de vista, la apuesta fuerte de la educación en un mundo tan cambiante y tan diverso como el que nos ha tocado vivir.

67 Sen, A. en UNESCO, 1999:318

68 Centro Nacional Para los Asentamientos Humanos (CNUAH), 1995. Opus. Cit. Pág. 121

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1989) "Acerca del desarrollo cultural", en AAVV. *Procesos socioculturales y participación*. Madrid: Popular. Pp 107-123.
- BAUMAN, Z. (1999) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (1999) *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós.
- BETTETINI, G.; COLOMBO, F. (1995) *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- CACHO, X. (1998) *L'educadora i l'educador social a Catalunya*. Barcelona: APESC.
- CAMPS, V. (1993) *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (1998a) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2 Madrid. Alianza.
- CASTELLS, M. (1998b) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3 Madrid. Alianza.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- CRUZ, M. (1999) *Hacerse cargo*. Barcelona: Paidós.
- DEBESSE, M./MIALARET, G. (1988) *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos-tau.
- DELORS y otros (1996) *Educación: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO.
- ELSTER, J. (1997) *Economics*. Barcelona: Gedisa.
- ETXEBERRÍA, F.; TRILLA, J.; ÚCAR, X. (1994) "Educación no formal y políticas culturales", en, COLOM, A.J. (Edit.) *Política y planificación educativa*. Sevilla: Preu Spinola. Pp. 241-278.
- FERMOSO, P y otros (1990) *Sociología de la educación*. Barcelona: Alamex.
- FINKIELKRAUT, A. (1998) *La humanidad perdida*. Barcelona. Anagrama.
- FLAQUER, LL. (1998) *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1994) *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad.
- GIDDENS, A. (1997) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GIL CALVO, E. (1999) "Los intereses culturales y la pasión por la cultura". *Claves de razón práctica*. Nº 93. Pp.19-28.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995) "Nuevas formas de familia". *Claves de razón práctica*. Nº 50. Pp. 50-56.
- LLEDO, E. (2000) "Cultura después del muro". *Claves de razón práctica*. Nº 103. Pp. 8-13.
- MANGOT, T. (1998) *Synthèse des travaux du Conseil de l'Europe autour du thème : concepts et pratiques sur " patrimoine, mémoire et citoyenneté "*. Publicación electrónica. http://culture.coe.fr/postsummit/citoyennete/documents/frapdelphes98_2.htm. Septiembre, 1999.
- MATTELART, A. (2000) *Historia de la utopía planetaria*. Barcelona: Paidós.
- MONTERO, R. (2000) "Muhamad Yunus. El banquero de los pobres" pp. 10-16. *El País semanal*. 23 de Julio.
- ORTEGA, J.; ÚCAR, X.; VERA, J. (1999) "Los medios de comunicación social en educación social especializada", pp. 110-127. en ORTEGA, J. (Coord.) *Pedagogía social especializada*. Barcelona: Ariel.
- PÉREZ DE CUELLAR y otros (1997) *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Unesco/ Fundación Santa María.
- PETRUS, A. (1997) "Concepto de educación social", pp.9-40, en PETRUS, A. (Coord.) *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel

- QUEAU, PH. (1995) *Lo virtual*. Barcelona: Paidós.
- QUINTANA, J. M. (1994) *Educación social*. Madrid: Narcea.
- RIERA, J. (1998) *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia: Nau llibres.
- RODRIGO, M. (1999) *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthopos.
- SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- TOHME, G. (1992) *Développement culturel et environnement*. Genève: UNESCO.
- TOURAINÉ, A. (1994) *¿Qu'est-ce que la démocratie ?*. París : Fayard.
- ÚCAR, X. (1996) "Los estudios de educación social y la animación sociocultural", *Claves de educación social*. Vol.2. pp. 18-27
- ÚCAR, X. (1999) "Nuestra diversidad creativa. Una invitación a la lectura de l'Informe Pérez de Cuellar". *Perspectiva escolar*. Nº 237. pp. 84-92.
- ÚCAR, X. (2000) "Un análisis educativo de los Informes Mundiales sobre la Cultura". *Bordón*. (en prensa).
- ÚCAR, X. (2.000) "L'éducation sociale aujourd'hui: former pour une profession des professions" Pág. 1-4. Documento Electrónico.
- <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L383.htm>
- UNDP (1999) *Human development report*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO (1999) *Informe Mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid: Unesco/Acento/Fundación Santa María.
- ZALLO, R. (1992) *El mercado de la cultura*. Donostia: Hirugarren Prentsa.