

TAREAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN UNOS CUERPOS GLOBALIZADOS

Recebido em: 11/05/2007

Aceito em: 28/05/2007

*Javier Orlando Lozano Escobar*¹
Universidad Nacional de Colombia
Colômbia

TAREFAS DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM CORPOS GLOBALIZADOS

RESUMO: A busca do sentido se afasta da ciência e se aproxima de uma ética respeitosa às diferenças e responsável para com o outro. A partir desse ponto de vista, antropológico e educativo, qual é o espaço da educação social nas sociedades do bem-estar e nos países em desenvolvimento? Os sujeitos dessas intervenções têm sido denominados populações em risco social e culturas populares, respectivamente. São sujeitos distintos, por isso é difícil traduzir as experiências dos investigadores, especialistas, formadores entre esses dois mundos. Este artigo discute essas diferenças com a intenção de abrir um espaço para o diálogo intercultural entre profissionais das disciplinas do campo sócio-educativo. O programa pode ser diferenciado, mas capaz de perspectivar um horizonte comum que continua a ser a afirmação das diferenças e a abertura à interculturalidade, assim como a justiça social e a luta contra a exclusão social. Nesse panorama, o sul se revela como cenário criador de novas práticas que renovam a educação social como disciplina, enquanto o norte pode contribuir com sua experiência de luta pelo reconhecimento e melhora das condições dos educadores deste setor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação social. Globalização.

RESUMEN: La búsqueda del sentido se aleja de la ciencia y se acerca a una ética respetuosa de las diferencias y responsable de los otros. Desde esta mirada, antropológica y educativa, ¿cuál es el rol de la educación social en las sociedades del bienestar y en los países en vías de desarrollo? Los sujetos de estas intervenciones han sido denominados población en riesgo social y culturas populares, respectivamente. Son sujetos distintos, por lo cual es difícil traducir las experiencias de investigadores, especialistas, formadores, hermanamientos educativos, etc. entre estos dos mundos. Este artículo indaga en estas diferencias con la intención de abrir un espacio para el diálogo intercultural entre profesionales de las disciplinas del campo socioeducativo. El programa ha de ser un programa diferenciado pero capaz de mirar hacia un horizonte común que continúa siendo la afirmación de las diferencias y la apertura a la

¹ Javier Orlando Lozano Escobar es antropólogo egresado de la Universidad Nacional de Colombia, doctorando del programa "Educación y Sociedad" en el departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

interculturalidad, así como la justicia social y la lucha contra la exclusión social. En este panorama, el sur se revela como escenario creador de nuevas prácticas que renuevan la educación social como disciplina, mientras que el norte puede aportar su experiencia de lucha por el reconocimiento y mejora de las condiciones de los educadores de este sector.

PALABRAS-CLAVE: Educação social. Globalización.

ABSTRACT: The search for the sense gets far away from the sciences. Although, it seems to be near to an ethics which is respectful of the differences and responsible for the other. From this anthropologic and educational perspective, what is the role of social education in welfare societies and also in undeveloped countries? These subjects of the interventions have been called respectively “people in social risk” and “popular cultures”. They are two different subjects and it is often difficult to translate these experiences between researchers, specialists, trainers, etc. from these two worlds. This article is wondering about these differences to open a space for the intercultural dialogue between professionals from the disciplines of the socio-educational field. The plan must make an account of the differences and, at the same time, be able to look at a common horizon. This is integrated by the affirmative action of the differences, the openness to the interculturality and the struggle for the social justice and against the social exclusion. In this view, the south appears as a creative stage for new practices that renew Social Education as a discipline, while the north can bring its experience of struggling for the acknowledge and the welfare of the social educators.

KEYWORDS: Globalization. Social education.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar daré la más simple definición de cuerpo de que soy capaz: la materia ordenada que cada uno de nosotros es. Estoy refiriéndome, claro está, al cuerpo humano y dirigiéndome yo, mi cuerpo humano, a seres humanos, ustedes, a sus cuerpos. De otro lado, por globalización se ha ido entendiendo, hoy por hoy, un proceso económico, político y sociocultural de intensificación de las redes y canales de interdependencia, así como de aceleración, gracias a la tecnología, de los flujos de información, capital, bienes culturales y personas. Se trata de un fenómeno mundial que, en su complejidad, ha sido abordado por muchos autores. Una descripción muy detallada de este proceso, por ejemplo, son los tres tomos del libro de Manuel Castells, *La era de la información* (1996). Como mostraré más adelante, la noción de cuerpo

humano es más complicada cuando la ponemos en un contexto determinado. El contexto en que queremos analizar este concepto es el de las prácticas que llenan el campo de la educación social.

El Cuerpo es Quien Conoce

Sócrates se preguntaba: ¿cuál es aquella parte de nosotros responsable del aprender y del conocer?, ¿cómo lo hace? y ¿podemos, favoreciendo su actividad, promovernos en el camino a la sabiduría, la verdad o algún tipo de realización de sentido? (FEDÓN, 626)².

Sócrates pensaba que así como hay una parte que sirve para conocer, el resto, o sea el cuerpo, no nos sirve y hay que prescindir de ello. De esta manera nuestra experiencia quedó condenada en Occidente a la división entre cuerpo y alma, o bien entre cuerpo y razón, lo dionisiaco y lo apolíneo. Nietzsche denuncia esta separación en el terreno del lenguaje cuando dice: “[...] ser verdad es utilizar las metáforas en uso, [...] [estar] obligados a mentir, en virtud de un pacto, seguir mintiendo como borregos, en un lenguaje válido para todos” (NIETZSCHE, 408). Este pacto mentiroso no es otro que aquel que asigna al cuerpo imágenes como ignorancia, brutalidad, bestia, pecado, corrupción, máquina, entre otros y lo condena a la sumisión eterna a un alma, razón, orden, mente.

Hay que reconocer en Sócrates, sin embargo, un pequeño terreno de incerteza cuando poco antes de morir declara que “el riesgo es hermoso [...] y es preciso [...] encantarse a sí mismo” (SÓCRATES; FEDÓN, 650). Su lucha era dar un paso adelante desde una sociedad dominada por los mitos. Consecuencia lógica de una disciplina

² Para citar el Fedón escribiré Fedón: núm, en lugar del nombre del autor (PLATÓN). Para citas textuales, escribiré, por ejemplo Sócrates: Fedón: núm.

florecente que disfrutaba con el pensamiento. Así también hay que reconocer en Nietzsche una orientación científica al percatarse de que es nuestro cuerpo, todo él (o ella), quien conoce. Consecuencia lógica de la observación atenta estimulada en la Edad Moderna desde el Renacimiento. Decapitado el dios Razón, no queda ya ninguno por encima del ser humano raso, abandonado a su suerte, más que sus empleadores y gobernantes. Ellos se encargarán de mantener a los viejos dioses en los pedestales como herramienta de gobierno y control. Sólo la catástrofe indescriptible del Holocausto consigue rebelar a estos dioses contra su destino impuesto por las élites de “elegidos”. Es decir, ni Dios, ni Razón, ni Ciencia, ni teleología alguna justifican ya nada semejante (MÈLICH, 1999). Pareciera que se levanta una nueva ética contra los abusos del poder. Sin embargo, grandes intereses económicos continúan reproduciendo otros holocaustos en lugares apartados de las metrópolis mundiales. Y la política internacional después del 11 de septiembre de 2001 ha dado un paso atrás, resucitando viejos dioses de la guerra en beneficio de unos pocos. Pero esto es un tema diferente del que queremos tratar aquí.

De lo que trata esta comunicación es del conocer y del sentido. Siguiendo las mismas preguntas que inspiraron a Sócrates, Descartes, Nietzsche, entre otros, y que han dejado huella en la sociedad occidental globalizada de nuestro tiempo. Luego nos concentraremos en qué conocimiento y qué sentido tienen que ver con el campo de la intervención socio-educativa.

Hemos dicho que la idea de que el cuerpo conoce, que aflora en Nietzsche, es una idea científica. Es la utopía cartesiana de la búsqueda de la verdad mediante la observación atenta, en el camino trazado por *El discurso del método* (DESCARTES, 45-46). Es un paso adelante que rechaza dos milenios de historia mostrando un camino más firme hacia la verdad de que no hay Verdad o, en todo caso, que el cuerpo es verdad

más allá de la razón. Descartes mismo está más cerca de una ciencia inacabada (DESCARTES, 52-53), que del reinado de la tecnocracia científica y desarrollista de hoy. Descartes funda un mito de la ciencia, hegemónico entre las culturas de occidente. Se erige el dios Ciencia que hoy los poderosos usan como herramienta de bolsillo. Nietzsche crece en este mito y lo conduce a la autodestrucción un siglo antes de que la misma Razón endiablada haga de la Alemania de Hitler los verdugos del Holocausto.

Comenzar por el Sócrates del Fedón y por Descartes retrata los orígenes del modo de pensar de la era moderna, de cuya crisis la obra de Nietzsche es una temprana evidencia. Al asumir el cuerpo como vehículo de conocimiento y la contingencia como utopía, no hay emancipación absoluta del sujeto sobre su contexto. Contingencia no significa error o fallo y no hay una Verdad aparte. La propia contingencia es mi cuerpo. El cuerpo es verdad. La Verdad es contingente. Nuestra utopía es destruir la vieja Verdad (con mayúscula) y comenzar de nuevo por pequeñas verdades nuevas. Entrar en contradicción, provocar, arrojar paradojas. Es lo que algunos han llamado filosofías edificantes, y otros, llamándolo de una manera más simple: relativismo.

El más conocido de estos filósofos es Foucault, aunque también son relativistas Marquard, Levinas, Guattari, Deleuze, Goodman, Rorty, etc., y en España: J.C. Mèlich, T. Ibáñez, entre muchos otros. A veces se les echa en cara la falta de programa político. Como cuando Giroux y Flecha los acusan de “[...] protagonizar políticas de elitización [y exclusión] de las prácticas culturales” (GIROUX; FLECHA, 1992, 33). Sin embargo, algunos análisis “hipercríticos” de Foucault han contribuido al empoderamiento de comunidades en proyectos comunitarios en América Latina (ESCOBAR, 1999), reorientando sus relaciones con el poder dominante y sus estrategias para la conservación de la biodiversidad local.

En términos foucaltianos, somos cuerpos producto de regímenes disciplinarios propios de nuestro tiempo y de fuerzas sociales que determinan la percepción de nosotros mismos y de nuestro lugar en el mundo (PINZÓN, 1999). Nuestra pregunta inicial es ahora: ¿Cómo promovemos en el camino hacia alguna realización de sentido? ¿Cómo hacer que aquello que percibimos de nuestros educandos, ellos mismos, sus cuerpos, y nosotros mismos, educadores, cuerpos de ser humano también, seamos sujetos de nuestro destino? ¿Cómo dar sentido a nuestro ser-aquí-y-ahora? ¿Qué particularidades se generan en el caso de las poblaciones con las que tiene que ver la educación social?

De Tal Cuerpo Tal Conocimiento

Si el cuerpo es quien conoce, ¿qué podemos decir en contra del conocimiento de otros seres vivos, especialmente de los animales? ¿Qué nos diferencia de ellos y por qué podemos decir que nosotros conocemos y ellos no? Desde luego, lo que nos diferencia es precisamente nuestro cuerpo, que nos ofrece diferentes opciones a unas especies y a otras para sobrevivir. El cerebro en los llamados mamíferos superiores, especialmente en algunos homínidos³ y el hombre, se especializa en la representación como parte de un sistema de comportamiento individual, social y ecológico.

La historia de la humanidad es la de la especialización de sus sistemas de representación, entre los cuales, el más apreciado de los últimos siglos ha sido el que llamamos ciencia. Desde el siglo XIX, pero especialmente a lo largo del siglo XX, nuestros científicos se percataron de que la verdad sobre los temas que investigan está determinada por el cuerpo de cada uno de nosotros y el binomio mente-cuerpo es visto

³ Nos referimos principalmente a los chimpancés bonobos. Ver por ej. Johanson y Maitland (1993 [1982]): *El primer antepasado del hombre*. Barcelona: Planeta.

ahora como una unidad por un número creciente de académicos. La consecuencia directa de esta manera de ver las cosas, en educación, es que ya no se tendrá más como objetivo la domesticación y preparación del cuerpo-máquina para servir a un orden externo, ya sea divino o terreno. El cuerpo es ahora sujeto y para tal fin ha de ser formado. Este cambio en nuestros modos de pensar es también una cesión de poder, una capitulación del dualista sistema de representación imperante (la ciencia) en favor de una heterogeneidad de sistemas alternativos, en los que el cuerpo es concebido como una unidad. Gregory Bateson, por ejemplo, inspirador de la Escuela de Palo Alto, participa activamente en la difusión en occidente del budismo zen y propone explicar la experiencia del dualismo cuerpo/mente como un reflejo de la estructura de nuestro cerebro (BATESON, 1976). La ciencia, a comienzos del siglo XXI, se confiesa provisional y circular (MATURANA; VARELA, 1990, 19). La realidad es una construcción social intersubjetiva y contingente que se actualiza en cada descripción, dependiente de las relaciones de poder entre los sujetos que la construyen.

Así, la biología nos enseña que somos cuerpos especializados en la representación como construcción de realidades múltiples y nos insta a mantener y perfeccionar esta adaptación exitosa. Al mismo tiempo, se libera de las amarras del objetivismo y afronta posturas más críticas desde la perspectiva de la ecología humana.

Qué Se Siente Ser Cuerpo Humano

Otra manera de abordar la pregunta sobre nuestra humanidad consiste en preguntarse: Qué se siente ser humano? Y procurar responder atendiendo a nuestra experiencia personal e histórica. Un procedimiento habitual consiste en concentrarse en experiencias que llevan nuestras ideas de lo humano al límite, como plantean las

filosofías que reflexionan sobre la inhumanidad del exterminio de millones de personas en los campos de concentración en la Segunda Guerra Mundial. El horror nos interpela de una forma que está más allá de las palabras, como diría J.C. Mèlich, a través de su silencio. Es el acontecimiento, vacío de representación lleno de significado. El testimonio de los supervivientes es un indicio de la huella dejada por el Horror, pero no suficiente para decir lo que el Horror ha dejado impreso en ellos y en nuestra Historia.

Borges escribió en su cuento *El inmortal* que ser inmortal es baladí, pues todos los animales lo son y sólo el hombre no puede serlo pues sabe que morirá. J.C. Mèlich dice, citando a Borges, que el ser humano es el ser que sabe que morirá y al no soportarlo surge en él el deseo de inmortalidad. La inseguridad sobre la muerte es una tragedia pero también un reto. El reto de ser capaces de contar con la contingencia en nuestros cálculos de realización o de existencia. El escenario en el que nuestras contingencias son factores de suspenso y de tensión es la sociedad, pero también lo es nuestro cuerpo. Mèlich constata el peso de la muerte en nuestra experiencia humana, como imagen de la suprema inseguridad ante la cual estamos en suprema indefensión, mientras que apunta también hacia un modo de contar con la contingencia de la muerte en la vida ordinaria, es decir, la expectativa de trascendencia.

Somos entonces cuerpos fascinados y aterrados por la muerte y determinados por las representaciones que nos hacemos de ella, en las que ponemos nuestra confianza o fe. La utopía es entonces el terreno del mito donde superamos el miedo y maximizamos nuestra seguridad. Las muertes de nuestros maestros históricos, comenzando por Sócrates, son los acontecimientos fundadores de los mitos occidentales sobre la muerte y sobre el sentido de nuestra condición humana. Así, nuestros sistemas de representaciones devienen en sistemas utópicos que ponen nuestra mirada más allá

de la realidad inmediata para permitirnos saltar hacia el infinito, hacia lo inesperado, no sólo hacia la muerte, sino también hacia la re-creación de nuestra propia realidad.

Sin embargo, esta inmortalidad a través de la memoria puede estar vigente en los países, sociedades modernas y algunas culturas alternas sobrevivientes a la modernidad, que conserven un cierto nivel de estabilidad, pero no para sociedades o comunidades con procesos avanzados de descomposición social, crisis humanitarias extremas o guerras interminables. Benjamin señaló una crisis de la narración (BENJAMÍN, 1991). Los mitos fundadores premodernos han muerto. Somos cuerpos, organismos biológicos, sujetos a los cálculos del biopoder (FOUCAULT, 1980). Ni el mito, ni la memoria son eternos. Al lado de los hombres que pueden perpetuarse en la memoria de su grupo (hacerse inmortales), hay otros que simplemente viven como organismos biológicos.

Fenomenológicamente, vemos que nos sentimos seres humanos según la condición social y cultural que nos haya sido dado vivir. Así tampoco asumimos las mismas actitudes ante la muerte ni ante la vida. La humanidad está entonces dividida entre aquellos que temen, aquellos que ignoran y aquellos que tratan con familiaridad a la muerte. El mundo parece estar comandado por el temor de una minoría que puede darse el lujo de prodigarse seguridad. También parece estar en tránsito hacia las sociedades del temor, o desarrolladas. Pero este tránsito es a la vez un programa y una ilusión que sirve para perpetuar la hegemonía de los países ricos sobre los pobres en los mercados internacionales. Podemos mencionar a Vandana Shiva como una de las voces más conocidas en este tipo de crítica al desarrollo.

Si, como humanos, tenemos experiencias muy distintas según nuestras condiciones de existencia, las intervenciones sociales dirigidas a construirnos como sujetos han de anclarse de diferente forma en cada contexto. También, si es nuestra

intención dar el estatus de sujeto a todos sin discriminar pueblos ni personas, la tarea educativa encontrará resistencias en los engranajes del poder mundial. La producción de identidades fragmentadas facilita el control de la mano de obra, reduce costos de producción y asegura el consumo masificado de bienes (que se contemplan y tiran generando insatisfacción). Mientras que la producción de identidades temerosas asegura la movilización autónoma de las clases medias y altas en aras de procurarse y mantener su propia seguridad ante los nuevos riesgos y amenazas que la sociedad genera.

Así las intervenciones sociales han de tener en cuenta no sólo que construimos el mundo a partir de nuestro cuerpo, sino que lo construimos en una amplia variedad de caminos que dependen de las condiciones materiales y culturales de nuestra existencia. Esto da pie a plantear diferentes formas de educación social según los contextos en que ésta surge y las prioridades que nos plantean.

Educación Social en La Sociedad Del Riesgo

U. Beck ha llamado a las sociedades dominadas por el temor (a la muerte, al dolor, al fracaso), “sociedad del riesgo” (1986). El sujeto se produce en ellas, como dice R. Castel, de acuerdo con la regla: “maximizar las adquisiciones y reducir las distancias con respecto a la norma media” (1984, 220). La actitud de temor es un rasgo que se ha impreso con tal fuerza en el hombre moderno que busca ya no sólo la ilusión de que puede vencer a la muerte, sino blindarse, aislarse del mundo manteniéndolo bajo amenaza. Pero el exterior está también en su propia sociedad y a la administración de la amenaza interna se dedican cada vez más complejos sistemas de asistencia social que combinan esfuerzos públicos y privados, involucrando incluso conocimientos tradicionales. Esta formidable mezcla, sin embargo, no basta para superar la inseguridad

porque es el estilo de vida el que la genera (para crear nuevos productos de consumo como medicinas y terapias tradicionales, grupos esotéricos, etc.). Urge entonces construir otras seguridades. Una política cultural y comunitaria específica dirigida no sólo a los excluidos, sino a quienes los excluyen, cumpliría con esta tarea promoviendo el fortalecimiento de la identidad y la cohesión interna de las comunidades. Una nueva seguridad no surgirá de una administración que blinde a las clases medias ante los riesgos (i.e. miedo al fracaso, el dolor o la muerte, representados en las personas que los padecen). Pero aquella vieja seguridad seguirá siendo protegida como seguridad para la producción, fuente de confianza para los inversores. Por el contrario, una seguridad para la gente, no para la economía, ha de surgir de las personas y sus organizaciones trabajando para construir un mundo más incluyente y más justo.

Esta nueva seguridad no es un bien de consumo, como aquella que se compra en bancos, corporaciones y empresas de vigilancia. Se trata más bien de un logro personal y comunitario, producto de la reflexión y el esfuerzo compartidos. Es la seguridad del grupo movilizadora ya no en contra de otros grupos rivales, sino hacia ellos con la intención de solucionar, trabajando en red, nuestros problemas comunes. Para dar algunos ejemplos, las redes de participación ciudadana en diferentes sectores de Barcelona incluyen grupos críticos con la Administración que la confrontan, como algunos Centros Sociales Ocupados apoyados por sus vecinos. También, algunas fábricas abandonadas por banca rota en Buenos Aires han sido apropiadas por los trabajadores en un intento por reactivar la economía desde abajo. Algunas de ellas han sido expropiadas a sus antiguos dueños que las abandonaron y funcionan con apoyo de la Administración. Un ejemplo más son las comunidades de paz que algunos pueblos en zonas de guerra en Colombia constituyen para procurarse autogobierno como territorio

de paz, rechazando pacíficamente a cualquier actor armado. Estas comunidades resisten persecución desde todos los bandos, pero tienen una seguridad que antes no tenían. De acuerdo con lo que he visto y vivido en Barcelona, los educadores sociales más jóvenes han crecido al lado de este tipo de movimientos alternativos y muchas veces forman parte de ellos o han conocido alguno, con lo cual, al insertarse en el sistema de asistencia social, establecen modos de trabajo en red con movimientos alternativos. Estas identidades encarnan una nueva seguridad.

Educación Social en las Sociedades con Fragmentación Cultural

Hemos dicho que una parte de la humanidad vive de espaldas a la muerte, ignorándola, pues no entra en sus cálculos de realización de la existencia, pues realizarse es un lujo para las identidades fragmentadas. Esta fragmentación nos presenta cuerpos disciplinados para los procesos productivos o, como dice C. Pinzón (1999, 201), cuerpo “seducido, instalando en él la sensación de que el objetivo de la sociedad es el placer de consumir y de consumirse en el proceso”. Cuerpos enredados en una red a cuyo código no tienen acceso, víctimas de una cultura hegemónica que asesina sus imágenes para vendérselas empaquetadas. En palabras de M. Augé, cuerpos “colonizados por la imagen, pero sin saber de dónde viene, ni qué representa” (AUGÉ, 1997, 12).

En América Latina, se pueden diferenciar dos procesos de fragmentación cultural: el primero, vinculado al mestizaje, el segundo, vinculado a los discursos del desarrollo y a la globalización. Ejemplo del primero es la historia de Malinche y Hernán Cortés que alude directamente al mestizaje pues es una historia de amor traicionado, y que también alude a la fragmentación pues Malinche, como origen de la identidad

mestiza mexicana, se divide entre su amor y su pueblo para finalmente ser repudiada por los suyos y engañada por su conquistador. El mestizaje-fragmentación que origina las culturas populares en América Latina, pese a su carácter injusto y violento, da lugar a culturas originales, viables hoy después de cinco siglos de dominación y resistencias. La fragmentación que está teniendo lugar en el mundo actual generará nuevas culturas con el tiempo, pero no es razón para permitir injusticias y violencias injustificables.

Pese a la forma como se desarrolló el mestizaje y la colonización, las culturas mestizas asumieron múltiples formas y los dominados recurrieron a su creatividad para transformar y mantener sus fiestas, celebraciones y, cuando fue posible, su modo de vida, en los márgenes del poder establecido. El despliegue de estrategias de resistencia y supervivencia cultural facilita la adaptación a las nuevas condiciones de producción en la etapa post-colonial. En este nuevo terreno las culturas populares sostienen una lucha de imágenes con la cultura hegemónica homogenizadora de los medios masivos de comunicación. Los Estados-Nación más jóvenes reconocen esta competencia desigual, pero no tienen suficiente poder para revertir la homogenización del mercado cultural global. Las políticas culturales en los países del sur tienden a promover la formación de artistas, el cultivo de las variedades artísticas locales y, más recientemente, el patrimonio histórico y cultural así como las culturas indígenas sobrevivientes, favoreciendo a veces su inclusión y participación política. Pero la mayoría son sólo buenas intenciones que se concretan a medias entre organismos ineficientes e insuficientes para tratar con la enorme diversidad de expresiones artísticas y culturales que hay en sus países. Mientras, el mercado continúa su proceso de producir gente “sin historia y sin raíces, capaces de reconvertirse o reciclarse en cualquier momento para adaptarse a las exigencias de una planificación tecnocrática” (CASTEL, 1984, 220).

Este es el campo en el que aterrizan varias corrientes de educación popular, animación juvenil, educación de adultos, educación artística y recreación, análogos de la educación social y la animación sociocultural del Viejo Mundo. Los sistemas de asistencia social son concebidos en América Latina como asistencialismo, en los que se brinda atención médica o incluso comida y techo, aunque el perfil de las carreras de Trabajo Social se ha venido acercando a la gestión cultural. Así diferentes perfiles de trabajadores comunitarios en educación se mueven entre los sistemas de asistencia y las políticas culturales. Sin embargo, hay pocas redes o trabajo organizado de estos especialistas empíricos por conseguir la transformación de su quehacer en un currículum, unificar reflexiones, conceptos, teorías y facilitar así el intercambio de experiencias socio-educativas lejanas entre sí. Ante el inmenso trabajo por hacer, dado el volumen de experiencias de los países con identidad fragmentada, hay que jugar con la creatividad que nos han dejado siglos de resistencia cultural, esta vez para sintetizar décadas de experiencia y engendrar un perfil de educador social para estos contextos.

Aguarda a estos educadores la tarea de construir el campo de la educación social, actuando en diferentes niveles (académico, asociativo, político, legal...), un camino a seguir en la construcción de su propio sentido de vida. Como antecedentes o ejemplos de este tipo de lucha podemos mencionar la forma en que la antisiquiatría afectó después de 1968 al sistema francés de asistencia social, en cierto modo, renovándolo (CASTEL, 1984), así como el movimiento de animación sociocultural español que desde finales de los años 80 condujo a la creación de varios títulos de diferente orden, especialmente la Formación Profesional de Animación Sociocultural y la carrera de Educación Social, con sus correspondientes currículums (ÚCAR, 2001).

Educación Social en las Culturas del Terruño

En la mayoría de países del sur, y algunos del norte, hay comunidades cuya existencia está anclada al lugar en que habitan a través de su religión o sistemas de representación que codifican sus normas y estilo de vida en ese universo circundante. Su lugar es su universo cósmico. F. Eboussi-Boulaga lo explica cuando dice: “Un lugar, en su mayor expresión, es la comunidad de los vivos y los muertos. Por eso señalamos que queremos construir en lugares, los llenamos de emblemas, símbolos”⁴. Hemos dicho antes que en estas culturas se asume una actitud de familiaridad con la muerte, pues mediante su religión ellas afrontan la muerte en lugar de evitarla, ignorarla o huir de ella. Los muertos hacen parte de la vida de los vivos y participan en sus fiestas y decisiones importantes. En las últimas décadas, ha sido muy señalado que muchas de estas culturas se relacionan de una manera sostenible con el ambiente. Estas comunidades están en países de clases medias fragmentadas y clases altas temerosas. Esta situación pone a estas culturas en un doble riesgo enorme y paradójico. Este riesgo es causado por la proximidad con las herramientas de seducción de occidente, principalmente la televisión, los misioneros y los turistas, así como al uso de otra herramienta, esta directamente violenta, que son los planes de desarrollo. Por estos medios las culturas del terruño van hacia la decodificación de sus costumbres y de su vida misma, poniendo en riesgo su sostenibilidad como grupo en el territorio en que habitan. El otro es el “riesgo de exclusión social” que los gobiernos son capaces de argüir con tal de justificar sus intervenciones en estas comunidades y vincularlas al sistema productivo. El riesgo más grave que corren, realmente, es el “riesgo de ser incluidos”, sus sistemas de representación decodificados, sus identidades fragmentadas,

⁴ Ponencia leída en el Encuentro de investigaciones sobre Africa: AFRICA CAMINA 2004, en Barcelona, en enero de 2004.

sus territorios parcelados y convertidos al sistema productivo, seducidos por los bienes de consumo y destinados a trabajar a bajo costo sin derechos laborales, etc.

La educación social en estos contextos, de acuerdo con los fines que nuestra noción de sujeto nos ha planteado, se corresponde con el campo que ha venido tomando fuerza en América Latina de la etnoeducación. El etnoeducador es el mediador entre los valores de dos culturas, en un sistema que sólo si conviene privilegia la autonomía indígena como un componente primigenio de la identidad de la nación. Los indígenas sin embargo, han sido dejados al margen de los procesos de formación de los Estados, incluso explotados bajo regímenes de neo-esclavitud y exterminio, como en las caucherías del Amazonas colombo-peruano donde la población indígena esclavizada fue explotada hasta la muerte de una tercera parte entre las décadas del 10 al 30 del siglo XX (TAUSSIG, 1987), o como en las selvas de Borneo, donde las etnias locales fueron asesinadas y forzadas a aceptar la explotación maderera y la devastación de la selva en los años 80 (KLARE, 2003). Las condiciones de existencia de los indígenas o sus descendientes son generalmente de pobreza y miseria, generadas como secuelas del desarrollo que ha beneficiado a otros, mientras chupaba la sangre a ellos. El etnoeducador, con frecuencia antropólogo, o con formación semejante, a veces indígena, actúa en una zona de vulnerabilidad y exclusión y es un educador social en toda la regla. Su papel es la reproducción de los conocimientos tradicionales que pueden salvar un sentido de la vida, pero también condenarlos al abandono si no son capaces de adaptarse y tratar con el mundo moderno (TROCHEZ; BOLAÑOS, s.f.).

El programa de la etnoeducación u otras prácticas análogas en las culturas codificadas y ligadas a sus terruños oscila entre la preservación y la adaptación a las culturas hegemónicas locales. Esto significa asimilar un modo de vida nuevo y

desconocido para ellos que, sin embargo, no tiene por qué ser el que se muestra en la televisión, sino algo diferente y nuevo, que permita la supervivencia como cultura pero sin dejar perder la memoria del grupo, la memoria de los antepasados. Obviamente, un programa tal ha de ser lo que las propias comunidades quieran para sí mismas, pero las opciones de sobrevivir en un mundo globalizado de manera aislada son pocas. Las comunidades indígenas del mundo tienen algo que enseñar, especialmente cuando han conseguido mantener un modo de vida ecológicamente sostenible en los lugares que han habitado por milenios, pero también pueden aprender de la creatividad de las culturas mestizas para engendrar nuevas culturas a partir de sus estrategias de resistencia, así como de las experiencias alternativas que surgen en el Primer Mundo como reacción al vacío, insatisfacción, explotación y nuevos pobres que el sistema productivo genera a su paso. Para evitar la pauperización de los indígenas a raíz del contacto con occidente, hay que dar pasos dentro de sus propios esquemas de autosostenibilidad. Las sociedades nacionales pueden favorecer a los indígenas a través de una política respetuosa de sus sistemas de gobierno, administración, educación y justicia.

La construcción de Sentido como Tarea Socioeducativa

¿Qué podemos aprender de esta puesta frente a frente de los educadores sociales del norte con los educadores sociales del sur? Es evidente que el campo está más construido y organizado en Europa y EE.UU., pero por otro lado, también lo es que los movimientos sociales dinamizados por sus homólogos del sur atienden un mayor número de personas y se plantean tareas más ambiciosas y, cuando tienen éxito, aparecen experiencias increíbles, que en el norte jamás podrían haber sido imaginadas. Como contraparte, sin embargo, estas experiencias increíbles están sujetas a riesgos y

contingencias que las pueden llevar a desaparecer en poco tiempo. No están tan aseguradas como podrían estarlo en el norte. En el contexto neoliberal, sin embargo, las distancias entre educación para ricos y educación para pobres se están globalizando. Así las experiencias educativas en zonas de exclusión pueden verse igualmente en riesgo de desaparecer sin importar el país en que estén (HARGREAVES, 2003, MIÑANA; RODRÍGUEZ, 2002). Los educadores sociales y trabajadores comunitarios del sur, deben hacer frente a los vaivenes de la vida y se ven abocados a la realidad de nuestra contingencia humana. Ya sea de manera refractaria, adaptándose, o un poco de las dos cosas, hacen frente a este tipo de vida y construyen una identidad. Entran en juego elementos de las culturas tradicionales puestos en orden de maneras nuevas. Esta versatilidad constituye una fuerza que llena de admiración a los educadores sociales y jóvenes voluntarios del norte cuando entran en contacto con el otro lado. El sur nos enseña nuestra contingencia de seres humanos, horrible máscara de nuestras miserias más hondas que el sistema de gestión de riesgos nos esconde cuando vivimos en algún país desarrollado. Así, la paradoja es que una educación social, aún sin nombre y sin cuerpo, aparentemente inexistente, nos enseña desde su precariedad nuestra propia humanidad. Es decir, nos enseña nuestra contingencia y nos da luz para vernos realmente como “pequeños sujetos” que, sin embargo, tenemos abiertas las puertas de “lo infinito”. Este aprendizaje es el origen de una deuda ética que los educadores sociales que nos hemos formado en ambos lugares nunca podremos saldar totalmente. Sin embargo, esta deuda se paga gustosamente porque, desde el sur, la contingencia que nos hace humanos es no sólo un límite que genera sufrimiento o frustración, sino también la esperanza de recuperar una libertad perdida, arrebatada por la fuerza de los cuerpos del norte en el comienzo de la revolución industrial. El sur es un testimonio que

puede activar la utopía de que, como cuerpos humanos, aún podemos escapar al control sutil pero poderoso de aceptar una vida corriente consumiendo – consumiéndose. Aún podemos escapar a esta fuerza que nos mueve y nos modela desde dentro como si fuéramos nosotros mismos haciéndonos cuerpos dóciles, disciplinados y flexibles, como los pide el mercado laboral. Foucault ha llamado a esta fuerza bio-poder (FOUCAULT, 1980). El sur enseña que aún hay y puede haber territorios fuera de control y cuerpos en los no hay un poder doblegando y administrando todo lo vivo, sino que es la vida, que aún se expresa en la gente cuando actuamos como sujetos, la que se impone como alternativa y como nuevo poder.

Una educación social capaz de mirar al mundo desde lo local, como territorio de quienes se resisten a ser excluidos y estar desconectados, a la vez que desde la interconectividad global que abre otros caminos (aunque muchos permanecen cerrados), ha de afirmarse en la vida humana en sus manifestaciones diversas y responder a cada una según un plan que está por ser trazado y al cual hemos querido contribuir con estas propuestas.

Bibliografía

AUGÉ, Marc. De lo imaginario a lo “ficcional total”. *Maguaré*: Revista del departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, v. 14, 1997.

BATESON, G. Mind/body dualism conference. California: Oikos, 1976. Disponible em: <<http://www.oikos.org>.>

BECK, U. *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós, 1986.

BENJAMIN, W. El Narrador. In: BENJAMIN, W. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, 1991.

CASTEL, R. *La gestión de los riesgos: del psicoanálisis a la anti-psiquiatría*. Barcelona: Akal, 1984.

CASTELLS, M. *La era de la información*. Tomo 2: El poder de la identidad. Madrid: Alianza, 1996.

DESCARTES, R. *Discurso del método*: para dirigir la razón e indagar la verdad en las ciencias. Madrid: Alfaguara, 1987.

ESCOBAR, A. *El final del salvaje*: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Bogotá: CEREC – ICAN, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Bogotá: Siglo XXI, 1980.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 2003.

GIROUX, H. y FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 1992.

KLARE, M. *Guerras por los recursos*: el futuro escenario del conflicto global. Barcelona: Urano, 2003.

MATURANA, H; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*: las bases biológicas del conocimiento humano. Madrid: Ed. Debate, 1990.

MÈLICH, J.C. *Totalitarismo y fecundidad*. Barcelona: Anthropos, 1999.

MIÑANA, C.; RODRÍGUEZ, J.G. *La educación en el contexto neoliberal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

NIETZSCHE, F. Vérité et mensonge au sens extra-moral. In: NIETZSCHE, F. *Oeuvres*. París: Gallimard, 2000.

PINZÓN, C.E. El cuerpo-imagen: el cuerpo como espacio de confrontación cultural. *Maguaré*: Revista del departamento de Antropología de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, v.14, p.191-238, 1999.

PLATÓN. Fedón. In: PLATÓN. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1969.

TROCHEZ, B.; BOLAÑOS, G. Algunos aspectos de la formación de maestros en etnoeducación: Programa de educación bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. En *X Foro de Antropología en Colombia*. Disponible em: <<http://www.colciencias.gov.co/seiaal>>. s.f.

TAUSSIG, M. Cultura del terror-Espacio de la muerte: El informe Putumayo de R. Casement y la explicación de la tortura. *Amazonía Peruana*, v. 8 n.14, p. 7-36. Lima, 1987.

UCAR, X. Medio siglo de animación socio-cultural en España: Balance y perspectivas. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación Social*. 2001.

Endereço do Autor:

Licere, Belo Horizonte, v.10, n.2, ago./2007

Javier Orlando Lozano Escobar

Endereço Eletrônico: elparchedecerdanyola@yahoo.es