

Ciudades educadoras: nuevos horizontes para el desarrollo del bienestar social

«Apelamos á memoria que está aí para erguer Santiago que está aí na vosa memoria que está aí (...) buscade nas vosas retículas as imaxes que gardades cobizosos desa cidade certa que está aí confiade na memoria non fagades caso dos negadores de evidencias profetas do non Santiago existe a memoria é tan sólida como queiramos onde habiamos senón ancorar as nosas esperanzas».

Suso de Toro: *Aquí somos así, positivamente.*

M^a Belén Caballo Villar - M^a del Carmen Castro Pombo

*Departamento de Teoría e Historia da Educación
Universidade de Santiago de Compostela*

La ciudad educadora constituye un referente simbólico de indudable interés para la construcción social de la educación, a la que aporta un objeto básico: promover el desarrollo integral de cada persona (desde la infancia hasta la vejez), en convergencia con una mejora global del territorio. Para ello es preciso redefinir las relaciones que establecen entre sí los diferentes agentes sociales, reorientando su participación en las dinámicas culturales, políticas y económicas que pretenden hacer frente a la crisis del Estado de Bienestar Social, sobre todo en las cada vez más complejas sociedades urbanas.

Una tarea en la que las Administraciones Públicas deben enfatizar el protagonismo de la ciudadanía en su dimensión local. Para ello las iniciativas que se adopten deben partir de un decidido replanteamiento de las políticas educativas y culturales, una vez constatada la debilidad de sus soportes (económicos, institucionales...) en un contexto de frecuentes cambios sociales.

En este sentido, la voluntad política de las ciudades, a través de quienes las representan en las Administraciones Locales, debe potenciar la vertebración territorial y humana, con propuestas como las que se encaminan hacia el logro de un sistema formativo integrado, al que el presagio de la ciudad educadora -y con ella los educadores sociales- puede y debe ser una respuesta cada vez más valorable. Incluso, por necesaria, cada vez más posible.

Replanteamiento de las políticas educativas y culturales ante la crisis del estado de bienestar

Como se sabe, el nivel de prestaciones sociales alcanzado desde hace décadas, aunque con matices, ha suscitado la conciencia de una acción social que supera la clásica noción de «servicio público», forjando exigencias crecientes respecto de su desarrollo y calidad, en muchos casos consolidadas como derecho irrenunciable. La crisis del Estado de Bienes-

tar, de marcado carácter estructural, repercute en la viabilidad del proyecto o modelo social que lo sustenta.

Es cierto que, en general, se trata de una situación característica del mundo occidental, fruto de la interdependencia existente entre los Estados nacionales, con una evolución histórica basada en el «ajuste» de los mínimos requeridos con los que cada país ha de sustentar las condiciones del bienestar colectivo. Como señala Félix Etxeberría (1993: 245), para mantener el nivel de competitividad que sustenta la Europa unida, «también deberemos tener en cuenta el ser un país competitivo en el nivel de servicios sociales, las prestaciones de todo tipo, el aumento del bienestar de las personas y el enriquecimiento cultural de todos los ciudadanos».

Por otra parte, desde hace poco más de cuatro décadas, el concepto de cultura ha ido acompañando su evolución con las alternativas disponibles en los modelos de desarrollo cultural, destacando aquellos que además de buscar la complementariedad de las dimensiones individual y social, pretenden superar la divulgación y extensión del quehacer cultural (como ocurrió con la «educación popular», entre 1850 y 1950; o la democratización de la cultura en los años 60), con aportes que provienen de la Animación Sociocultural y la democracia cultural ya en la década de los 70; posteriormente se han incorporado perspectivas en las que predomina la oferta sobre la obra en sí (Delgado i Claverá, 1988; Simonot, 1988). La antigua rivalidad entre la prevalencia del público o el creador, la participación en la creación o la calidad de ésta, se ha decantado a favor de las formas expresivas, que «han pasado a tener una notable importancia en las prioridades de proyectos

culturales, cuyos objetivos se centraban anteriormente en aspectos exclusivamente educativos y políticos» (Delgado i Claverá, 1988: 13), aunque es superada por la relevancia de los que configuran la oferta.

La «estrategia de la oferta cultural» implica una «diferenciación entre las obras, designadas bajo el término de productos artísticos y los destinatarios potenciales a los que hay que dedicar una atención específica. La citada diferenciación introduce una necesidad de *racionalidad para suscitar* la fusión entre los dos términos: producto/destinatarios. Esta dicotomía y esta racionalidad se oponen radicalmente a los valores tradicionales de los medios culturales, ya que su integración supone un cambio en los valores éticos -dígase estéticos-, dominantes en la historia reciente. Nuevos profesionales, como los intermediarios culturales, se sitúan sobre nuevas competencias y cualificaciones tomadas de sectores no culturales: comunicación, gestión, marketing. La relativización del papel del creador, y la ampliación hacia nuevos públicos se halla en función de los valores ligados a la democratización del arte o a la conquista de los medios culturalmente desfavorecidos» (Simonot, 1988: 20).

A través de la racionalidad que articula las relaciones culturales, se introducen en sus prácticas condicionantes económicos que tienen muy en cuenta la producción y distribución de los bienes y servicios de la cultura, con el trasfondo de la evolución social, económica y tecnológica que caracteriza la sociedad occidental y la incidencia de los hechos culturales en la misma. La vinculación entre economía y cultura aparece mitificada, simplificando sus conexiones para articularla

en torno a la capacidad liberadora que se le atribuía a la segunda. De este modo, sin obviar el rol fundamental que la cultura desempeña en toda comunidad como elemento de integración social (o como expresión de consenso social) y/o de dinamización socioeconómica, se están precisando constantes reajustes.

Además, si tomamos en consideración que ha sido la propia «sociedad del bienestar», y sobre todo el consumo, los que han subrayado la relevancia de los fenómenos culturales, es comprensible que actualmente la importancia de la cultura venga dada por «su gran capacidad de comunicación y por ser el alambique donde se fraguan innovaciones y vanguardias. También su poder de significación, de lenguaje simbólico, permite a cada colectividad que se sienta identificada con ella misma o con un proyecto en común (...) no sólo se necesitan unas precondiciones culturales para desarrollar económicamente una región, sino que toda la sociedad se ve condicionada por imperativos de comunicación y de dinamismo cultural y, en ese sentido, la cultura es una perfecta arma de consenso social y político, de creatividad y de dinamización económica» (Bonet i Agustí, 1988: 38-39). En esta perspectiva, Delgado i Claverá (1988: 13) ubica la «acción cultural y sus objetivos expresivos, creativos y comunicativos entre las demás estrategias del desarrollo, aunque sin mezclarse con ellos».

En este punto, buscando nuevos horizontes para el Estado del Bienestar, se requieren alternativas válidas para la determinación de un consenso social y político que afiance las políticas sociales, implicando a todos los agentes e instituciones que intervienen en su configuración. El consenso reivindica el desarrollo

de la profesionalidad en lo social, apelando a cotas de responsabilidad que sobrepasan las actuaciones tradicionales, insistiendo en la importancia de incorporar mediadores que articulen las iniciativas colectivas, armonizando la condición innovadora y creativa de los proyectos con las soluciones más adecuadas a los problemas sociales del territorio.

De este modo, la cualificación de agentes educativos y culturales deviene en una necesidad inherente a su propio desarrollo; constituyendo un exponente del grado de madurez en el proceso de modernización social, al que se añade el creciente peso político y económico que están adquiriendo los sistemas de acción social, incluso en función de la consecución de objetivos y finalidades muy exigentes con una formación y profesionalización diversificada de tales agentes en una determinada dirección: la intervención cultural de servicio público se aproxima a los criterios de rentabilidad y creatividad que en otras épocas se habrían considerado patrimonio de intereses individuales y comerciales, hasta el extremo de que las dinámicas del desarrollo cultural territorial se hallan inmersas en una crisis de renovación que repercute en los programas de formación (Delgado i Claverá, 1988: 11-13).

Entre otras, la diplomatura en Educación Social, recientemente incorporada a los planes de estudio universitarios, surge con la voluntad de dar respuesta a esta exigencia cuyos rasgos más básicos vienen definidos por:

- * La evolución de la intervención social y cultural en España, cada vez más atenta a la fundamentación (científica, metodológica, etc.) de los criterios y pautas de actuación que se adoptan.

- * Los nuevos desafíos políticos, fruto de la crisis del Estado de Bienestar europeo, con planteamientos que requieren vertebrar de otro modo la relación entre los proyectos de desarrollo cultural, el territorio y los profesionales que vehiculizan esta mediación.
- * La especialización de funciones derivada de las múltiples intervenciones que acompañan la creación de un sistema de servicios culturales, sociales y educativos acordes con un proyecto avanzado de desarrollo territorial.

La voluntad política de las ciudades y el compromiso de la administración local

Un componente decisivo en la evolución conceptual de la cultura reside en el lugar que ocupa la *identidad* en los procesos de desarrollo. Una noción que implica la afirmación de especificidad, reconocimiento patrimonial o dinamización de las tradiciones, y que no se puede desvincular en este momento del *territorio* como lugar de recomposición social.

El territorio como «campo de interacciones integradas para el desarrollo de la convivencia» (Delgado i Claverá, 1988:13), se configura como un referente esencial del que se deriva la ventaja de poder aplicarse a las colectividades locales e intermedias (barrio, pueblo, ciudad, región), como un enfoque específico con el que se pone de relieve un nuevo modelo de estructuración de los recursos y actores en un espacio determinado, para maximizar las potencialidades locales/regionales.

Como principios implícitos en esta concepción del *territorio* hay que destacar la participación y la descentraliza-

ción, definitorios de la mayor o menor atribución de competencias a las Administraciones Locales. Ambos delimitan las responsabilidades activas del sistema municipal, rentabilizando la proximidad de la Administración Local (configuración organizativa) en relación a los sujetos administrados (configuración físico-humana).

En los últimos años, esta tendencia se ha orientado hacia la asunción de un mayor protagonismo de las ciudades, manifestando una voluntad política propia. Para desarrollarla, comienzan a vertebrarse propuestas o proyectos de actuación urbana de carácter globalizador.

Ultimamente, otros poderes públicos respaldan estas demandas adquiriendo compromisos que se intentan materializar en un Pacto Local de Estado, en el que queden claramente definidas y suficientemente dotadas las competencias de las Entidades Locales. El Tratado de la Unión Europea, con una concepción de la Administración Local que permite la incidencia de las ciudades en las políticas comunitarias a través del Comité de Regiones y de los Entes Locales, es también un importante acicate para la Administración Local, que encontró en el principio de subsidiariedad una vía alternativa para la legitimación de sus aspiraciones. Los municipios acogidos a la racionalidad de este principio ya reclaman el traslado de su lógica a niveles más bajos de descentralización para que se aplique desde la base, es decir, desde la vida local.

Que lo político sea un eje vertebrador de la Administración Local supone que ésta se haga más partícipe en las responsabilidades de modernización del territorio que la acoge, respetando el principio fundamental de hacer coherentes

las características y atributos de la entidad local con las características de los entornos en los que actúa. Esta inquietud, según Ortigueira Bouzada (1992), es un proceso que tiene su origen en motivos básicamente económicos, políticos y organizativos. Sobre todo, en esta última dimensión, una vez constatada la insatisfacción funcional y crítica interna de la Administración, de la rigidez y lentitud de sus medios de intervención o de la impotencia del modelo burocrático vigente, todavía lejos de los criterios que definen niveles apropiados de racionalidad y eficacia públicas.

En estas coordenadas surgen Planes Estratégicos que adoptan un enfoque de planificación «ad hoc», concibiendo al territorio de forma global, sin minusvalorar sus diversos componentes, aunque incidiendo, fundamentalmente, en el sistema económico local. Sus aportes crecen a medida que progresa la integración de los diversos agentes sociales que concurren en el proceso: empresas, sindicatos, instituciones educativas, movimientos ciudadanos, etc., con el objetivo común de desarrollar la comunidad local más allá de lo que el poder político (la corporación y por extensión las Administraciones Públicas locales) podrían alcanzar por sus propios medios.

Para Jordi Borja (1994) el modelo político que define este concepto de ciudad es, por naturaleza, «intervencionista», al resultar esencial el liderazgo de las instancias locales. Para este autor, la política e intervención que se promueve puede resumirse en tres principios:

- a) Acción pública integral, que aborde a la vez objetivos urbanísticos, sociales, económicos, culturales, de racionalización administrativa y de participa-

ción ciudadana, que deben confluir en la elaboración de un nuevo tipo de planeamiento estratégico y territorial, basado en objetivos concertados.

- b) Definición de un proyecto de ciudad movilizador de recursos, energías e ilusiones que se concreten en proyectos específicos, pero también en una voluntad política explícita y continuada de promoción de la ciudad y de la calidad de vida de sus ciudadanos.
- c) Generación de un patriotismo de la ciudad que permita a sus líderes, sectores y conjunto de la ciudadanía asumir con orgullo su pasado y su futuro y, especialmente, su actividad presente en todos los campos (Borja i Sebastíá, 1994: 38-39).

La filosofía con la que se diseña el Plan Estratégico posibilita acceder al desarrollo cultural ampliando sus significados, en los que el territorio y sus correspondientes señas de identidad son elementos clave para fundamentar una cultura consensuada, compartida y creada por todos los agentes locales. En ellos subyace la expectativa de un acuerdo en torno a rasgos culturales que permitan la comunicación de los ciudadanos en la comunidad, proyectándose al exterior como una realidad sugerente, que atrae y vincula a agentes externos, al tiempo que comparte los desafíos de un desarrollo socioeconómico equilibrado y autosostenido, lo que equivale a situarlo en los niveles de «competitividad» que impone la sociedad contemporánea. De este modo, se redefinen los viejos postulados del crecimiento, la modernización y el progreso económico, dando paso a un proceso social programado y articulado en función de las necesidades y potencialidades locales.

Los planteamientos culturales y económicos que orientan el desarrollo local adquieren pleno significado en un concepto de *ciudad* enriquecido por la confluencia de diferentes perspectivas (urbanística, sociológica, ecológica, etc.): algo que trasciende al espacio urbano para convertirse en un núcleo que concentra la mayor parte de la población en la sociedad occidental, descubriendo sus potencialidades como eje vertebrador de un territorio. En este sentido y aplicado a Europa, Jordi Borja (1992:8) llama la atención sobre «dos fenómenos nuevos y de fuerte significación para el futuro: las relaciones metropolitanas y la dimensión europea de nuestras ciudades. La ciudad europea tiende a ser una ciudad-región plurimunicipal y con una diversidad de centralidades. Asimismo, estas ciudades tienden tanto a competir como a generar redes de relaciones múltiples entre ellas».

La ciudad educadora: opciones para un sistema formativo integrado

Al margen del componente utópico que inspira los principios de la «*Ciudad Educadora*» como expresión de posibilidades, es preciso fundamentar una concepción más global y operativa de su proyecto educativo, en el que se valoren no sólo las potencialidades que surgen de su marco conceptual sino también su gradual implementación.

De hecho, como se señala en la Declaración de Rfo-Barcelona (1992), «las ciudades constituyen los vínculos más inmediatos y más abiertos por la base, generan la cultura del civismo que integra lo más propio, lo que identifica a cada uno, con lo más abierto y universal.

Por esto hoy civismo y universalismo son las dos caras de la misma realidad. Un solo mundo unido por los lazos que las ciudades tejen entre ellas. El mundo de los ciudadanos». Proshansky y Gottlieb (1990: 114) subrayan la relevancia del parámetro ciudad destacando que «la ciudad no sólo nos enseña y nos educa sino que también nos define desde el punto de vista del entorno construído; (...). El hecho de vivir en las ciudades se convierte no simplemente en una cuestión de saber donde estamos, sino de quién somos», por lo que la ciudad educadora ha de buscar su correspondencia con una estructura integradora, en la que las acciones educativas y culturales resulten inseparables del Plan Estratégico con el que se promueve el desarrollo sostenido de un territorio. Es aquí donde se manifiesta la potencialidad de la Educación Social como espacio de intervención que proyecta profesionales cualificados para mediar educativamente entre los diferentes agentes del territorio y sus recursos. Como especifica Martinell (1990: 173), «la educación en la sociedad contemporánea es un fenómeno y un hecho social mucho más amplio que las consideraciones actuales. Ha de incorporarse dentro de los contenidos de las políticas culturales».

Con esta perspectiva nos situamos en la Ciudad Educadora valorando, como hace Alfieri (1990:173), la «gran conquista de civilidad que (*supone*) el hecho de que un territorio logre desarrollar una función educativa de base en las opciones de sus futuros ciudadanos adultos (...), que (*logre*), pues, crear un sistema formativo fuerte en el que (*estén*) presentes, además de la escuela, el mayor número posible de otras entidades públicas y pri-

vadas, y que lo (*estén*) de una forma evidente, ampliamente accesible, convincente y compartida».

La **comunidad local** es el primer responsable de la definición de un proyecto educativo integral en el que están llamados a participar la escuela y la familia, las instituciones locales y las asociaciones ciudadanas en tanto que agentes educativos principales, junto a las que toman parte la estructura productiva pública y privada.

Se reafirma así la idea de confirmar un Sistema Formativo Integrado que, según Alfieri (1990: 171), «consiste en dar una importancia prioritaria al uso racional de lo que ya existe», con un objetivo claro: caminar hacia un territorio educativo, resultado indispensable de un pacto en el que la escuela exista como un elemento más, aunque no jerárquicamente el primero, dentro de un conjunto diversificado de agentes educativos.

Las **entidades locales** constituyen otro factor clave para la articulación de este sistema, estimulando y coordinando los diferentes actores y, sobre todo, «garantizando la presencia, en un territorio específico, de un sistema formativo que no sea sólo de tipo escolar» (Rodríguez-Abella et al., 1991:80). A tal fin, es esencial obtener el apoyo que emane de la voluntad política de las instituciones locales, tanto por lo que se refiere a su estructura administrativa como por su composición democrática, derivada de la representación otorgada por los ciudadanos en los procesos electorales.

Como instancia determinante objetivamente comprometida con la *planificación* global del territorio, la Administración Local es esencial de cara a la toma

de decisiones que implica toda programación. Ella puede *organizar* y establecer la estructura u organigrama de funcionamiento para implementarla. Además, en el Ayuntamiento recaerán también responsabilidades que puedan asegurar el imprescindible compromiso de todos los interlocutores de la comunidad al objeto de mantener una relación estable.

Por lo que respecta a la **escuela**, ésta debe operar sobre la experiencia que ofrece el territorio mediante la conexión directa con diferentes aspectos de su realidad social, transformándola en vivencia cultural a través de la *reflexión* y la *recomposición* de sus prácticas institucionales. En este sentido, el **territorio** debe ofrecer una *experiencia* lo más significativa y diversificada posible, y el sistema educativo debe utilizar el territorio con un objetivo. Los Programas de Utilización Didáctica del Medio (itinerarios, visitas guiadas, etc.) son un instrumento privilegiado por la convergencia que en ellos se produce de los distintos agentes formativos de la ciudad.

Complementariamente, la amplitud de este proyecto otorga a la **familia** un espacio fundamental, hasta el extremo de hacerse necesario un «pacto educativo» con las familias para que los itinerarios formativos de sus miembros (sobre todo niños y jóvenes) no se reduzcan al trayecto escolar.

Por otra parte, las **asociaciones** y **colectivos** ciudadanos que vertebran la vida local han de posibilitar diferentes formas de conexión con la ciudad. En el caso español, en los últimos años este rol ha sido bastante incomprendido y maltratado por el conjunto de la sociedad, origi-

nando una crisis de distinto signo en el asociacionismo cívico-cultural. Su relativa desprotección legal y su desconsideración fiscal, unidos a la escasa cultura política, han propiciado esta situación, en la que también repercute la desigual presencia de las Administraciones. Cuestión paradójica cuando en el Sistema Formativo Integrado han de ser precisamente las propias Administraciones las que deben proteger y potenciar el desarrollo del tejido asociativo. Si éste no es sólido y activo es difícil que el territorio ofrezca a sus ciudadanos ocasiones propicias para el establecimiento de relaciones directas, especialmente con los servicios culturales.

A su vez, el voluntariado ha de ser cada vez más tenido en cuenta como vía de acción que repercute en el consenso y corresponsabilidad de personas e instituciones que se vinculan a las políticas sociales. Es necesario que se incremente su contribución con una mayor implicación ciudadana en la gestión descentralizada, como alternativa para avanzar hacia un horizonte más democrático y viable para el Estado de Bienestar.

Otro de los elementos involucrados en la organización del territorio es la **estructura productiva** pública y privada. Del mismo modo que su participación global en el Plan Estratégico permite que éste se enraice en el tejido económico y laboral de las comunidades, su contribución a la Ciudad Educadora es fundamental como cauce para las oportunidades que proporciona el territorio.

Sus contrapartidas pueden concretarse en los beneficios que reportan la cultura y la educación a la economía, no sólo en la optimización de la producción

(discutible o ambigua) sino en la atracción de inversiones y beneficios directos obtenidos por el consumo y la afluencia de visitantes.

La importancia del sector productivo con relación a la educación y la cultura es para Delgado i Claverá (1988: 7) «un terreno especial de contribución voluntaria a la difusión y la infraestructura cultural, que a pesar de la ausencia de incentivos suficientes, empieza a hacerse notar en el fenómeno de la participación de recursos privados en las propuestas culturales». En España, debido a la poca tradición de la legislación fiscal en este campo, la ayuda financiera al mundo cultural está apenas consolidado. Para conseguirlo resulta necesario potenciar el mecenazgo, pues aglutina una serie de elementos relevantes: surge voluntariamente de la sociedad civil y supone el interés por un territorio específico. Dos elementos que posibilitan armonizar estrategias de desarrollo cultural pactadas con otros sectores de intervención, evitando la duplicidad de inversiones y coordinando las acciones entre diversos actores que intervienen en el mismo territorio.

El lugar del educador social

En el proyecto de Ciudad Educadora, la Administración Local debe asumir sus responsabilidades en los planes de desarrollo integral del territorio, proponiendo, apoyando o liderando la red de relaciones y funciones generadas a partir del protagonismo colectivo de los ciudadanos.

La corresponsabilidad de los implicados no puede ser, con todo, homogénea. De hecho, prodrán compartir la creación de una cultura común con la que se

identifica el plan de actuación a tenor del cual se establecen las metas que orientan el proyecto. Asimismo, la tarea de seguimiento y control de su desarrollo ha de ser también conjunta, otorgando a la iniciativa social la posibilidad de participar en la evaluación y readaptación del programa. La descentralización de estas competencias puede concretarse a través del funcionamiento de un órgano asesor en el que estén representados todos los grupos que estructuran la vida local.

La Administración Local debería asumir una responsabilidad más directa, aunque no totalmente exclusiva, sobre la planificación y la organización. Es ella la que está en mejor disposición de presentar un diseño integral y compartido que estructure y distribuya las opciones a desarrollar. Como señala Caride Gómez (1993: 313) la planificación, además de remitirse a componentes científicos y metodológicos, es un proceso político vinculado estrechamente al desarrollo y al cambio social de individuos, pequeños grupos, organizaciones o comunidades: «la planificación representa un instrumento ágil y efectivo en la dinámica cultural, irremplazable en cuestiones como los procesos político-culturales, la incorporación del conocimiento y de la investigación a las actuaciones políticas y, en relación a ellas, a la cualificación en la adopción de decisiones».

El establecimiento de una organización que articule el Sistema Formativo Integrado debe corresponder también a los Municipios. Estos disponen de una estructura administrativa y burocrática que puede actuar como soporte, aunque las necesidades de programación y gestión de este sistema demandan fórmulas que combinen la tutela de la Administra-

ción con un espacio suficiente que permita la participación e integración autónoma de otros agentes de la comunidad local. Parece apropiado pues un modelo de gestión directa a través de un organismo autónomo local que adopte la fórmula de Patronato, Fundación o Consorcio; alternativas que facilitan la misma administración local y que contemplan la figura de la Comisión Asesora como esencial.

Para avanzar en el proyecto de Ciudad Educadora, resulta imprescindible aludir a los agentes que han de mediar en su desarrollo. De hecho, la Ciudad Educadora, en un sentido pleno, se constituirá en la medida en que todos los espacios y actividades de la ciudad adquieran una significación educativa.

Sin restringir las posibilidades de la Administración Local y de los diversos agentes sociales, el nivel de complejidad del modelo educativo que se propone requiere la existencia de *intermediarios* que, desde posiciones y criterios profesionales, puedan guiar la compleja red de relaciones que se precisa, ajustándolas y corrigiéndolas en base a los diferentes ámbitos que es necesario tener en cuenta. Como indica Borja i Sebastiá (1990:57): «la ciudad integra y margina. Y educa para la ciudadanía y también para la exclusión. (...) En la ciudad se produce una dinámica integradora o socializadora que puede llegar a todo el mundo: actos y espectáculos públicos, asociacionismo o grupos informales de base, elementos simbólicos de identidad colectiva como fiestas, utilización de equipamientos y espacios públicos centrales, organización política, democrática, participativa, etc. además de la integración por la escuela, el trabajo y el consumo, pero, también actúan dinámicas contrarias, exclusivistas y

excluyentes: privatización de espacios públicos, (equipamientos, centros comerciales, grupos residenciales), proliferación de modas, de actividades y de locales dirigidos a grupos elitistas, dominación oligárquica de las grandes instituciones públicas o privadas, teóricamente de carácter social, etc. (...). La ciudad más positivamente educadora será aquella que multiplique las posibilidades de integración y de socialización y que reduzca al mínimo los procesos marginadores». Es en este sentido que el Plan de Infancia del Ayuntamiento de Barcelona (1991: 17), considera que «la Ciudad Educadora presupone una nueva ciudad, unos nuevos espacios, una nueva cultura y unos nuevos educadores».

Con esta perspectiva, el diseño de programas de formación de educadores sociales debería incluir en sus itinerarios formativos contenidos específicos para cualificar estos «nuevos profesionales». Según Delgado i Claverá (1988: 13) para el área de los gestores culturales, la Educación Social deberá atender a «los retos de la nueva difusión cultural, las nuevas tecnologías al servicio del arte y la comunicación y el reconocimiento de la dimensión cultural del desarrollo económico, los sistemas de formación deben readaptar sus objetivos y sus metodologías. Los agentes de desarrollo cultural en cualquier país del mundo precisan de oportunidades de reflexión y reciclaje permanente sobre la base del reconocimiento del nuevo papel que el desarrollo cultural puede tener en las próximas décadas». Desde nuestro punto de vista, la formación de educadores sociales debería incidir fundamentalmente en su carácter de mediadores en los procesos culturales, profesionalizándose así para intervenir

en la articulación de la «Ciudad Educadora».

Bibliografía

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1991): *Pla d'Infancia*. Ambit de Benestar Social, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- ARIAS, P. (1992): «Más vertebrada de lo que parece»; en *La Voz de Galicia*, 4 de diciembre de 1992.
- BONET I AGUSTÍ, F. (1988): «La mercantilización y el valor simbólico de la cultura»; en *Referencias*, nº 5, pp. 38-44.
- BORJA I SEBASTIÁ, J. (1992): «La ciudad y sus gentes»; en *El País*, 16 de abril, p. 8.
- BORJA I SEBASTIÁ, J. (1994): «Demandas sociales heterogéneas, respuestas públicas flexibles»; en *I Congreso Nacional sobre el Sistema Público de Servicios Sociales en la Administración Local*, A Coruña.
- CARBAJAL, J. (1992): «La ciudad del siglo XXI»; en *Nueva Revista*, febrero, pp. 62-66.
- CARIDE GOMEZ, J.A. (1993): «Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas»; en SANTOS REGO, M.A., REQUEJO OSORIO, A. y RODRIGUEZ MARTINEZ, A.: *Educación para la Innovación y la Competitividad*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, pp. 301-336.
- Carta de Ciudades Educadoras, Declaración de Barcelona* (1990). Edición del Ajuntament de Barcelona.
- Declaración Río-Barcelona* (1992). Edición a cargo del Ajuntament de Barcelona y de la Prefeitura de Río de Janeiro.
- DELGADO I CLAVERÁ, E. (1988): «Los contenidos sociales de la cultura. Formación y desarrollo cultural»; en *Referencias*, nº 5, pp. 4-14.

- DELGADO I CLAVERÁ, E. (1988): «La gestión cultural»; en *Referencias*, nº 5, pp. 15-17.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (1993): «Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas»; en SANTOS REGO, M., REQUEJO ÓSORIO, A. y RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. (Eds.): *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2.000*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, pp. 231-270.
- GÓMEZ RUFO, A. (1992): «Otro concepto de ciudad»; en *Alfoz*, nº 94-95, pp. 15-16.
- ORTIGUEIRA BOUZADA, M. (1992): «La modernización de las Corporaciones Locales: panorama internacional»; en VARIOS: *Primeiras Xornadas Galegas sobre Economía das Corporacións Locais*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- MARTINELL SEMPRERE, A. (1990): «Proyección educativa de las instituciones y de los recursos culturales de la ciudad»; en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La Ciudad Educadora*. Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- SIMONOT, M. (1988): «Las estrategias de la oferta cultural»; en *Referencias*, nº 5, pp. 18-22.