

Processos de socialització

Cultura i educació

Fernando Miranda

PID_00160496



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Cultura	9
1.1. Sobre el terme <i>cultura</i> : aproximacions des de disciplines diverses	10
1.2. La idea de cultura i d'allò que és cultural	20
1.3. El que és cultural, la diversitat i la identitat: multiculturalitat i interculturalitat	23
1.4. Les condicions socials i educatives de la construcció d'identitat	29
2. Educació	49
2.1. L'educació com a procés de socialització	50
2.2. La definició del camp educatiu	55
2.3. Els continguts de l'educació com a selecció cultural	59
Resum	64
Activitats	65
Bibliografia	67

Introducció

Hem pensat aquest mòdul per a l'abordatge del que hem anomenat **processos de socialització**, és a dir, les maneres com les persones s'incorporen a la trama de relacions socials en la qual neixen i viuen.

Per a això tindrem en compte dos àmbits fonamentals, que motiven el subtítol d'aquest mòdul, i que tenen a veure amb la **cultura** i amb l'**educació**.

La cultura, en forma de representacions i pràctiques que treballen amb el material simbòlic dels grups humans i que té a veure amb com les persones signifiquen allò que viuen quotidianament.

L'educació, com un conjunt d'accions que tenen la comesa principal d'incorporar, d'incloure, de participar, de fer comú, el patrimoni cultural d'un grup humà a les joves generacions.

És clar que, per assumir justament aquesta tasca, no podem evitar interessar-nos en alguns punts fonamentals que de diferents maneres articulen el que és cultural amb el que és educatiu, especialment en el camp de l'educació social.

L'època contemporània ha estat abordada des de diferents conceptualitzacions que introduïrem: per a alguns postmodernitat, per a altres sobremodernitat, per a uns tercers simplement contemporaneïtat. En qualsevol cas, l'existència d'uns denominadors comuns relacionats amb la globalització, la transformació del temps i de l'espai, l'hiperdesenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació, els canvis socials simbolitzats per la multiplicació del contacte humà, el desplaçament de les persones a diferents llocs respecte dels seus orígens, etc., són motiu suficient per a descriure una època que té uns trets particulars de significació fonamental per a la cultura i l'educació.

Així, proposem treballar atenent a nocions de diversitat, de diferència, de les conseqüències que representa la nova realitat, de què significa la construcció de la identitat en els nostres dies, i, especialment, del paper que en tot això té l'educació.

Per a nosaltres, els grans assumptes de l'educació són comuns a tots els àmbits en què s'expressi el que és educatiu i així ho abordem, però simplement algunes vegades no podem obviar la circumscripció al camp de l'educació social a l'efecte d'aclarir algunes premisses de treball.

Respecte de la conformació d'aquest camp, la seva especificitat, les pràctiques i la construcció de la figura professional de l'educador social, altres mòduls ho tracten amb més profunditat i desenvolupament. Tanmateix, hem volgut

deixar establertes algunes referències bàsiques per pensar el que és cultural *des de* l'educació social, referències que creiem elementals per a contribuir a la millora de la formació i la professionalitat d'educadors i educadores socials.

Finalment, confiem que les activitats proposades siguin d'interès per a abordar pràcticament la relació entre cultura i educació, reflexionant ja des d'elements més concrets que enriqueixin l'aprenentatge i despertin el més gran interès per a prosseguir-ne l'estudi posterior.

Objectius

En aquest mòdul trobareu els materials didàctics necessaris per a complir els objectius següents:

- 1.** Contribuir a la construcció d'una noció del terme *cultura* des de diverses aportacions teòriques, orientant la reflexió des d'un sentit pedagògic.
- 2.** Afavorir l'estudi dels principals conceptes relacionats amb els processos de socialització, la construcció de la *identitat*, les condicions de l'època contemporània i l'educació.
- 3.** Enfortir la perspectiva educativa per a l'anàlisi de les pràctiques pròpies de l'educació social en aquells temes que fan referència a la relació amb allò que és cultural.

1. Cultura

Tots tenim quotidianament una noció bàsica sobre el que podríem definir com a cultura. En el nostre ús habitual, en el contacte amb altres persones, en la circulació de termes que podem destacar en els mitjans de comunicació massius, se sol associar el terme a les persones amb determinats nivells d'educació, instrucció, gust estètic, refinament, etc.

Així mateix, les manifestacions socials que tenen a veure amb l'art o el treball intel·lectual són també vistes com a expressions col·lectives de cultura.

Per tant, una persona culta és entesa usualment com aquella que ha aconseguit uns certs èxits educatius que li permeten accedir al conjunt de béns simbòlics que es produeixen en la societat i que donen representació i sentit a les relacions que s'hi donen.

Exemples de béns culturals

Lectures, obres d'art, espectacles de diferent caràcter, etc.

Si ens guiéssim per aquesta idea bastant difosa, la cultura seria una noció que implica certes formes de producció humana de caràcter espiritual o intel·lectual que es diferencien d'aquelles que requereixen un treball físic, una acció corporal, una activitat manual.

És clar que, en aquesta línia, el valor que s'adjudica a les diferents produccions simbòliques en la societat dista de ser igualitari, com també és desigual la importància atorgada a les diferents activitats de les persones.

Tanmateix, encara que sigui una idea que habitualment s'utilitzi des del sentit comú, és evident que aquesta primera aproximació a la manera de concebre la cultura planteja desigualtats que no semblen apropiades per a l'acció educativa que es pretengui democràtica i constructora de ciutadania.

Per què? Perquè, d'una banda, inclou unes valoracions a favor d'unes manifestacions de la tasca humana (simbòliques, espirituals, intel·lectuals) en detriment d'altres (pràctiques, manuals, corporals).

I d'altra banda, a més, perquè expressa el risc de sancionar allò que efectivament considerem culte d'una manera hegemònica i discriminatòria, és a dir, pretenent que sigui imposat a tots el que en realitat representa uns quants o menyspreant el valor de les manifestacions culturals grupals, minoritàries o locals.

Per això no podem pensar en la importància de construir una idea de cultura en les societats actuals sense tenir clars els contextos socials i econòmics de l'època contemporània, i també les seves condicions de possibilitat pròpies.

1.1. Sobre el terme *cultura*: aproximacions des de disciplines diverses

La preocupació per les relacions i l'exercici del poder en la societat en l'àmbit de les formes culturals, la ruptura amb els models previs d'explicació del món, la caiguda dels relats històrics fonamentals basats en visions *a priori* de la condició humana o de la pertinença de classe, els nous mitjans i tecnologies de la producció i la comunicació, han marcat el panorama general dominant de la condició contemporània i no es poden obviar en una aproximació a la definició de *cultura*.

Hem d'estar, doncs, d'acord amb el fet que aproximar-nos a la definició del que és cultura és una tasca complexa i que requereix múltiples mirades d'abordatge.

Com veurem, a més de les disciplines acadèmiques, les pràctiques professionals o les definicions teòriques que construïm, la utilització del terme es veu influïda per visions que sorgeixen des de diferents espais del que és social. Aquests espais promouen i sostenen, per mitjà dels discursos i les pràctiques que s'hi produeixen i circulen, definicions sobre quins són els trets i les característiques propis d'aquestes estructures.

D'aquesta manera, escoltem i llegim sobre tradicions culturals, cultures nacionals o institucionals, que en general ens donen la idea d'una pertinença homogènia a la forma col·lectiva que estiguem considerant.

Així, sentir sobre la cultura d'un país, o de la cultura d'una organització, empresa o institució, és aproximar-se a definicions que tendeixen a produir la idea de formar part d'alguna cosa en funció d'unes representacions simbòliques, comportaments, rituals, valors i maneres de fer que es presenten comunes.

Intentar definir un mapa de situació en aquest sentit condueix a preguntar-nos, per exemple, quant participem de tot allò que ens presenten com a part de "la nostra cultura", o quant del que creiem "propi" culturalment ens diferenciaria d'altres formes culturals, o si aquelles representacions de significat que creiem purament autòctones són les que efectivament ens mantenen units com a societat, institució o grup. I, finalment, cal preguntar-nos com a educadors com podem treballar en el que descobrirem que és un sistema complex de significacions i pràctiques, per a produir aprenentatges i transformacions d'ordre cultural.

Seguim per un moment les aportacions de l'antropòleg nord-americà Clifford Geertz, que sens dubte ha marcat una part fonamental dels avenços teòrics entorn de la comprensió i caracterització de les definicions i assumptes rela-

Exemples d'espais socials

Governos, institucions de caràcter divers, associacions civils, etc.

Lectura recomanada

C. Geertz (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

cionats amb el terme *cultura*. Abans de tot, conceptualitzar la idea de cultura ens condueix a parlar d'un context en la densitat del qual hem de trobar les claus d'interpretació dels fets que s'esdevenen socialment.

En aquests termes, la cultura no és l'excusa o l'origen causal dels comportaments dels individus i els grups sinó, al contrari, l'entorn en el qual aquestes actuacions adquireixen significació i es poden interpretar i comprendre:

"Entendida como sistemas de interacción de signos interpretables [...] la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa."

(Geertz, 1992, p. 27)

Aquests conceptes ens han d'interessar, des del punt de vista educatiu, per construir una perspectiva de comprensió dels assumptes de la formació dels subjectes en el marc d'un sistema cultural, en què no es concebi necessàriament una idea essencialista de l'actuació humana –aquesta persona actua d'aquesta manera perquè té aquest origen o viu en aquest lloc– com una cosa esperada o innata.

Al contrari, intentem entendre l'actuació del subjecte en termes de la trama densa que contextualitza les seves pertinences, les seves relacions, les seves decisions.

Això ens ha de permetre sostreure'ns de la causalitat o el sentit únic generalitzat, amb què moltes vegades percebem les accions dels altres, per trobar-nos amb les persones en singular.

Com Clifford Geertz mateix ens adverteix, "La cultura es pública porque la significación lo es" (Geertz, 1992, p. 26). D'aquesta manera, el caràcter del públic té a veure amb el coneixement que tenim d'unes significacions, d'unes maneres de veure el món, de representar-lo, de dir-lo, d'establir què són les coses per a cada persona.

Més enllà que, com a persones, pertanyem a uns col·lectius socials o a uns altres, o que les nostres representacions sobre el que ens envolta i sobre la forma d'entendre-ho siguin diverses, el cert és que, encara en aquesta diversitat de pertinença i significació, hi ha d'haver punts de contacte pels quals comprem i participem democràticament de la diferència. I per a comprendre i participar és necessària la condició del públic com a espai d'allò que és compartit, i també la possibilitat de l'acció sobre això que es comparteix.

Abordar el coneixement sistemàtic d'allò que és cultural és fonamental per a l'educació ja que, com el títol d'aquest mòdul proposa, té a veure amb els processos de socialització, amb els llaços que la gent construeix per viure col·lectivament.

D'aquesta manera, i mantenint-nos en la perspectiva antropològica de Clifford Geertz, podem comprendre la importància d'allò que és cultural i la seva relació amb la construcció d'allò que és social.

L'autor definiria:

"[en el pla de la cultura] está el marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos e ideas y emiten sus juicios; en el otro plano está el proceso en marcha de la conducta interactiva, cuya forma persistente es lo que llamamos estructura social. Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas."

(Geertz, 1992, p. 133)

A aquestes alçades, podem sumar encara altres punts d'enfocament a la consideració del nostre tema que són rellevants per a construir-lo.

Al final dels anys vuitanta, i especialment al principi dels noranta, el debat acadèmic que vinculava els estudis d'època, la cultura i l'educació va estar centrat en la comprensió de l'anomenada **postmodernitat**.

Molts teòrics van començar a recollir el desafiament de discutir aquests temes i, en el que a nosaltres ens ocupa, molts d'ells van fer diferents esforços per vincular la condició postmoderna i les seves conseqüències sobre la cultura i l'educació.

En altres passatges d'aquest text ens anirem detenint sobre moltes d'aquestes aportacions, de les quals en aquest moment ens interessa prendre'n una en particular, que conjuga aspectes filosòfics, antropològics i educatius respecte al tema cultural.

Aquest primer exemple és el text d'Antonio J. Colom i Joan-Carles Mèlich (1994) titulat *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, en què s'estableix part de la preocupació per la definició d'època i les seves relacions amb la cultura i l'educació.

Així, els autors, al seu torn, remetent a Fredric Jameson, un dels principals teòrics nord-americans i dels més influents en la comprensió de la postmodernitat, respecte de les condicions d'època de les últimes dues dècades del segle XX. Aquestes condicions, encara que s'han aprofundit i en alguns casos, definitivament instal·lades, han perdut el seu caràcter "nou", tenen la vigència de permetre'ns comprendre les definicions entorn de la cultura i l'educació.

S'afirmarà llavors:

"[Fredric] Jameson ha resumido en cinco los rasgos constitutivos de la posmodernidad, entre los que se encuentran:

1. Una nueva superficialidad que se encuentra prolongada tanto en la <<teoría>> contemporánea como en toda una nueva cultura de la imagen o el simulacro.
2. Debilitamiento de la historicidad. La modernidad encuentra su final desde el momento en que no es posible descubrir una visión unitaria de la historia.

[...]

4. Profundas relaciones de todo ello con una nueva tecnología.
5. Misión política del arte en el nuevo espacio mundial del capitalismo multinacional avanzado."

(Colom i Mèlich, 1994, p. 50)

Després de més de vint anys d'haver fet aquestes anàlisis, que pretenien ubicar les condicions de les noves relacions socials i culturals en un marc de transformació d'època, el que veiem és un aprofundiment dels elements principals que caracteritzen el context actual.

En les nostres societats s'ha augmentat el lloc de la imatge, la virtualitat i la ficció presentada com a real de la mà de les noves tecnologies de la informació i la comunicació; s'ha transformat definitivament la condició d'allò que és històric, i les produccions culturals, artístiques i estètiques es distribueixen i difonen de manera que incideixin en la construcció de la realitat social i en la presa de decisions de les persones.

Aquesta missió d'allò que és cultural, a més de tendir a una visió hegemònica respecte a la condició d'existència de la gent, transforma l'objecte cultural en un bé de canvi, en un objecte de consum i, per tant, distintiu i jeràrquic. És així que:

"[...] si la cultura, en la modernidad, siempre fue vista y definida como una postura <<anti>>, y por tanto en contra de lo establecido y en contra de las concepciones axiológicas que propugnaban el sistema o el poder [...] con la posmodernidad, la cultura se conforma como acción del sistema, replicando o reproduciendo, en consecuencia, la lógica del capitalismo; la cultura es entendida como objeto de consumo."

(*ibíd.*, p. 56)

D'altra banda, els autors semblen haver tingut raó en el fet que "La cultura posmoderna es la cultura del archipiélago. Nada es homogéneo. Es el triunfo de la heterogeneidad" (*ibíd.*, p. 53). I aquesta condició no és menor per al treball de l'educador perquè atorga menys "seguretats" a la seva pràctica i a les seves accions.

Conseqüència d'això: els processos de socialització, de posada en relació entre les persones en un context social, d'accions d'inclusió, d'accions de participació des d'una identitat pròpia i múltiple, requereixen el reconeixement de la diferència.

En aquest sentit es pronuncien Colom i Mèlich:

"La <<diferència>> es la categoria sociològica fundamental. La cultura posmoderna es una cultura pluricultural. Ello no significa otra cosa que la drástica oposición a lo homogéneo."

(*ibíd.*, p. 55)

Potser el que encara no s'ha valorat prou en la formació d'educadors i educadores és el saber sobre la importància del coneixement i el reconeixement de la diversitat.

També l'educació social té moltes vegades un caire, vinculat a l'origen modern dels corrents pedagògics més influents, quant a privilegiar presumptes nivells correctes d'actuació, o d'acceptació de l'altre, que tendeixen més a ocultar la diferència que a promoure l'accés cultural des d'aquest lloc.

Certes accions normalitzadores, aplicades moltes vegades sense criteri d'ubiquïtat o correspondència, solen formar part d'una mena de programa cultural políticament correcte però d'escasses conseqüències educatives. Efectivament, la:

"proliferación de subculturas, de tribus urbanas, con sus propias reglas, rituales, normas, valores, etc., son una clara muestra del pluralismo intercultural posmoderno en el que vivimos inmersos."

(*ibíd.*, p. 55)

Si això és així, llavors l'educació ha d'atendre situacions en les quals els aprenentatges es produeixen fora de la institucionalitat establerta que hem considerat gairebé d'ocurrència natural del fenomen educatiu.

És a dir, no podem escapar de la lluita amb diferents fonts d'aprenentatge que constitueixen els que s'han denominat *aprenentatges fundats en l'experiència directa del subjecte*, no reglats, fora dels que podríem establir en els canons formals, moltes vegades incidentals.

Aquests aprenentatges tenen a veure amb una sèrie d'apunts que Colom i Mèlich semblen indicar amb encert:

"- Se concibe como cultura, fundamentalmente, a través de los media, o en todo caso como cultura de la calle. [...]

- Se conciben nuevas formas de cultura nunca codificadas como tales (la moda, la imagen, la publicidad, el deporte, los espectáculos, o las experiencias de animación sociocultural, etc.) [...]

- Se busca la participación activa, por lo que se valora la creatividad y la libertad. [...]

- Se da la posibilidad del hedonismo y del placer cultural."

(*ibíd.*, p. 63)

Tornant a la definició que ens ocupa i a l'efecte de trobar un acord que sintetitzi les diverses visions disciplinàries podríem coincidir amb García Canclini quan diu que:

"Se puede afirmar que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social."

(García Canclini, 2004, p. 34)

Aquesta definició operativa de la cultura, efectivament, ens permet un possible punt de trobada en la delimitació del tema en qüestió. Tanmateix, la definició mateixa pot resultar insuficient per a abordar la complexitat contemporània, si no la considerem més enllà d'un caràcter nacional, ètnic, o grupal.

No ens hauríem de quedar només en la idea que la cultura són aquells béns simbòlics que produeix un determinat grup social i les formes pràctiques en les quals aquest grup genera, al seu torn, interpretacions i conductes que són adoptades pels seus membres, ja que això pot presentar una perspectiva estanca sobre la complexitat que conté aquest terme.

És, per tant, raonable, pensar que aquestes realitats es tornen artificials avui, quan les nostres societats no són ja nacionals sinó globalitzades i formen part de processos que transcendeixen àmpliament fronteres físiques i culturals. Tal com sosté Giroux, per exemple:

"La política cultural de la globalització capitalista no és només evident en la presència dels conglomerats dels mitjans [...] sinó també en la campanyes publicitàries massives organitzades internacionalment per corporacions com Nike, McDonald's i Reebok." (Traducció lliure de l'autor)

(Giroux, 2004, p. 56)

Així, s'ha de tenir en compte que en aquest principi del segle XXI presenciem processos que, al seu torn, generen transformacions socials profundes i provoquen qüestionar-se com cal operar en aquesta nova realitat, és a dir:

"Nos preguntamos cómo encajar en algo que parezca real... Setenta canales de televisión contratado por cable, acuerdos de libre comercio que nuestro presidentes firman aquí y allá, migrantes y turistas cada vez más multiculturales que llegan a nuestra ciudad, millones de argentinos, colombianos, ecuatorianos y mexicanos que ahora viven en los Estados Unidos o Europa, programas de información, virus multilingües y publicidades no pedidas que aparecen en el ordenador: donde encontrar la teoría que organice las nuevas diversidades".

(García Canclini, 2004, p. 13)

Qualsevol abordatge que l'educador faci del tema de la cultura s'haurà de centrar en com es desenvolupen determinats moviments entre individus que formen part ja no de diferents societats nacionals sinó de múltiples col·lectius de grups units o separats de manera real o artificial.

En molts textos i classes hem llegit o hem estat escoltats sobre les condicions contemporànies, de la postmodernitat, de la sobremodernitat, el postestructuralisme i tantes altres definicions que impliquen la necessitat teòrica de comprendre i explicar les condicions culturals actuals, després d'un parell de dècades de debats intensos sobre això.

Però, en qualsevol sentit que poguéssim definir la nostra època, i en aquest mòdul n'assagem algun, ens trobem característiques pròpies d'un període històric que sens dubte marca el context de naixement de la producció cultural actual.

Per això, la contemporaneïtat és una condició d'època en tots els terrenys, condició que altera les maneres en les quals se succeeixen les relacions socials i personals tant com les situacions en què aquestes s'esdevenen i les seves qualitats.

En aparença, almenys, es despersonalitzen les relacions quotidianes, que es tornen intervingudes, com hem dit, per nous instruments i modalitats de comunicació que interposen la tecnologia com a element dominant del relacionament.

Des de les primeres construccions de François Lyotard (1991) –o del Fredric Jameson mateix ja referenciat– la reflexió sobre l'època contemporània i la condició postmoderna ha marcat el pensament filosòfic, cultural i polític sobre l'últim tram del segle XX i dels primers anys del nou segle.

És important marcar ara que allò que és contemporani té a més una condició d'excés, que està exposada de manera molt interessant en els textos principals de Marc Augé (2005). S'hi marquen els excessos de temps, d'espais, de protagonisme individual, d'exaltació personal, que identifiquen i pauten les nostres relacions habituals. Relacions que, en l'encreuament de la tecnologia i els mitjans, multiplica espais moltes vegades virtuals on cal situar les persones, de manera que es marqui una mena de presència més enllà de la materialitat pròpia de l'ésser humà.

Zigmunt Bauman fa una descripció també important –i habitualment constatable– d'aquest fenomen:

"Todos hemos visto, oído, y aún escuchado a pesar nuestro, a pasajeros del tren que, a nuestro lado, hablan sin parar por sus teléfonos. [...] Si uno viaja en segunda clase, se trata sobre todo de adolescentes de ambos sexos y jóvenes que informan a sus hogares por cuál estación acaban de pasar y hacia cuál se dirigen. Uno diría [...] que no ven la hora de poder mantener esas conversaciones cara a cara. Pero quizás no haya pensado que muchas de esas charlas por celular que usted escuchó por azar no era el prolegómeno de una conversación más sustancial a producirse al llegar, sino un sustituto de ella."

(Bauman, 2005, p. 89)

Per tant, aquestes formes relacionals, intervingudes per la tecnologia, no poden ser obviades sinó més aviat incorporades a l'atenció de l'educador i, encara més, transformades en una possibilitat.

Efectivament, la condició d'ús d'aquestes noves tecnologies s'ha de transformar en un sentit educatiu per a accedir a més llocs i, per tant, ubicar-se en una possibilitat agregada més que en una substitució menys qualificada de relació humana.

I això s'ha de fer des de les seves particularitats i condicions. És a dir, sempre és més fàcil establir o tallar una comunicació al *xat* o mantenir una identitat diferent de la pròpia (part de joc o engany) que fer-ho directament. Bauman dirà: "La proximidad virtual puede ser interrumpida, literal y metafóricamente a la vez, con sólo apretar un botón" (*op. cit.*, p. 88).

Però és igual de cert que les tecnologies permeten uns intercanvis que la presència material limita:

"Concreta y simbólicamente los teléfonos celulares vienen a señalar nuestra liberación definitiva de un espacio. [...] El advenimiento de la proximidad virtual hace de las conexiones humanas algo a la vez más habitual y superficial, más intenso y más breve."

(*ibíd.*, p. 87)

Aquests espais també defineixen la construcció d'allò que és cultural, d'allò que és simbòlic, artístic, del disseny, de la visualitat i, per tant, de la multiplicació de les imatges que enfronta l'individu en una època en què és justament la imatge la que domina la major part de les possibilitats de representació del món.

No podem responsabilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació per això, sinó més aviat assumir quins són els desafiaments humans imposats en aquesta nova realitat i quins, al seu torn, corresponen a l'educació.

En aquests termes, reprenent el pensament d'Augé (2005), en la seva definició sobre la **sobremodernitat** assenyala les condicions que caracteritzen la contemporaneïtat des de la noció de l'excés i la saturació i multiplicació dels llocs de trànsit i relació personal:

1) Aquesta multiplicació implica, d'una banda, l'**excés de temps**, en què la superabundància d'informació i de coneixement sobre el conjunt dels esdeveniments del present porta, segons l'opinió de l'autor, a la impossibilitat de donar sentit a la construcció històrica tant en termes projectius com de pensar la relació amb el passat.

Lectura recomanada

Z. Bauman (2005). *Amor líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica

Una mena de desencany sobre la validesa dels processos històrics anteriors, a més d'una pretensió immediata de la construcció del món, marcarien part d'aquesta impossibilitat de construir un sentit col·lectiu nou d'allò que és històric i de les relacions personals.

2) D'altra banda, un **segon excés** de la sobremodernitat té a veure amb el desplaçament dels paràmetres i les referències de l'espai i la geografia i l'ampliació dels accessos a la imatge de construcció espacial remota, vinculada tant a la possibilitat dels mitjans de comunicació i la tecnologia, com a fenòmens propis de situacions de desplaçament o migració.

La multiplicació del contacte amb imatges d'espais llunyans transcendeix les construccions habituals de l'entorn del subjecte i transforma la percepció proximitat/llunyania, pròxim/remot, quotidià/estrany, i modifica, així, les maneres tradicionals d'apropiació espacial. Segons Augé mateix:

"vivimos en un mundo que no hemos aprendido a mirar todavía. Tenemos que aprender de nuevo a pensar el espacio."

(Augé, 2005, p. 42)

3) El **tercer excés** sobremodern, seguint l'autor, té a veure amb l'exacerbació d'allò que és individual, en què cada individu és el seu propi món i el centre de la mirada i la construcció de significat, de manera que, a l'encalç d'una presumpta llibertat individual extrema, es condueix a la gairebé pèrdua dels llaços que puguin construir el que és col·lectiu com a condició de sentit compartit.

La mirada sobre el subjecte, i des del subjecte, és probablement una de les condicions dominants de la societat contemporània tant en l'"èxit" com en la "culpa". Si això és així, llavors la idea més difosa és que la dificultat per a vèncer és l'individu mateix, fora del sentit col·lectiu, i la superació és contra les seves pròpies possibilitats; i si mirem al nostre voltant es tracta d'una lògica que marca les opcions i decisions de tot tipus de pràctiques socials, des de l'economia fins a l'esport, des del treball fins a l'art.

Aquestes condicions de la sobremodernitat, de l'excés contemporani, defineixen part dels paràmetres d'època en què s'ha de pensar una noció de cultura amb què ens puguem sentir representats i còmodes com a futurs educadors, en el sentit en el qual doni compte de les produccions simbòliques de l'ordre més variat que hem de trobar en les nostres pràctiques.

Però atenció!, perquè col·locar el dubte sobre el que l'hegemonia cultural legítima és també dubtar sobre les veritats que nosaltres mateixos tenim.

Lectura recomanada

M. Augé (2005). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.

És a dir, pensem què passaria si Richard Rorty (2007) tingués raó i fos possible que un dia ens trobéssim un grup per al qual els nostres fonaments habituals de veritat no operin, altres subjectes que, en la relació educativa, provoquin el nostre dubte i qüestionament sobre allò que fermament creïem o de què estàvem naturalment convençuts.

Allò que és educatiu s'ha de plantejar aquesta possibilitat com a objectiu, ha de permetre que succeeixi i ho ha de portar endavant activament. No es tracta de conduir-nos a formes de relativisme cultural que no tinguin consistència, sinó de promoure maneres d'acció i de reflexió que habilitin respostes noves i genuïnes davant les nostres condicions de vida pròpies.

En l'anàlisi de les manifestacions de la cultura, ens ha d'interessar tant la crítica a les preteses manifestacions totalitzants, exageradament definides, delimitades, massisses, mantingudes com a preceptes històrics del que significa la cultura d'una societat i les seves dades d'identitat, com l'anàlisi de les diferències que es generen entre els diversos grups que integren la nostra societat, com es generen els seus vincles, com s'intercanvien i incorporen, repel·leixen i mesclen els seus significats culturals.

Insistirem en la importància de pensar en la nostra situació reflexionant sobre les condicions de la societat contemporània i els desafiaments del present. L'educació social, en la seva relació amb la reflexió cultural, no es pot creure fora d'aquest context, no solament pels desafiaments mateixos del desenvolupament del seu camp d'acció sinó per les marques d'època mateixes que ens influeixen i construeixen subjectivament com a joves, nens, nenes, adolescents, educadors, educadores, docents, estudiants, homes, dones, etc.

En aquesta era d'hegemonies econòmiques, polítiques i culturals noves, entre crisis globals i acomodaments provisoris, també és moment de temptació de construir un gran relat contra els grans relats de la història, llevat que l'actual sembla implicar només la notícia del fet consumat de la fragmentació, l'individualisme i la pèrdua de la utopia, tot fundant una mena de realitat ineludible.

La reflexió sobre la contemporaneïtat ha de ser una possibilitat per a estructurar referències noves i punts de contacte amb alternatives que contribueixin al desenvolupament de l'experiència educativa i l'educació social.

El que proposem, al contrari, és contribuir a mantenir vigent la possibilitat de l'ésser i del fer, de l'ètica i de l'estètica, posat en diàleg amb la vida i les experiències locals i diverses.

Lectura recomanada

R. Rorty (2005). *Cuidar la llibertat*. Madrid: Trotta.

Si no estem a favor d'un ésser que faci, pensi, actui, creï i s'emocioni d'acord amb patrons universals d'idea, moral i bellesa, també ens hem de protegir d'una substitució que faci taula rasa dels vells ideals universals de la modernitat per unes noves creences que imposin orientacions úniques i hegemòniques actuals.

La diversitat ha de ser reconeixement de l'experiència diferent i també possibilitat de diàleg i construcció comuna.

El subjecte de l'educació en el seu caràcter singular, i en la seva potencialitat, no pot fer perdre la perspectiva del col·lectiu en el qual es desenvolupa com a subjecte únic i insubstituïble. El sentit de les nostres existències vitals es constitueix, o hauria de ser així, pels nostres interessos i desitjos propis, els quals, al seu torn, es comprenen en el marc de les nostres referències culturals.

1.2. La idea de cultura i d'allò que és cultural

En aquest apartat seguirem els textos de Néstor García Canclini per orientar l'anàlisi entre les definicions de **cultura** compreses així com a substantiu i la manera de comprendre adjectivament la idea sobre **allò que és cultural**.

En la reflexió contemporània hi ha, segons aquest autor, **quatre maneres de concebre la cultura**, considerades al seu torn respecte de les bases socials i materials que les sostenen.

Aquestes accepcions, alhora, delimiten les maneres respectives en les quals es puguin posar en consideració les diferents relacions entre les produccions culturals i els grups socials que les fan o que s'hi identifiquen. És a dir, ens permeten pensar després en les relacions entre les diferents cultures tal com les definíem inicialment.

1) Una primera tendència que s'identifica, segons l'autor, és la que estableix que la cultura "es la instancia en la que cada grupo organiza su identidad" (García Canclini, 2004, p. 35).

Aquesta definició és potser la que més s'aproxima a les nocions habituals que tenim sobre la cultura, tal com hem mostrat en aquest text, i la que menys ens aporta sobre les condicions que tenen a veure amb l'intercanvi cultural.

D'alguna manera, una definició d'aquesta naturalesa posa un grup social en situació de tal particularitat que és difícil trobar les maneres de negociació i interrelació amb altres formes culturals.

Lectures recomanades

Ens referim fonamentalment a diversos textos que es poden consultar, especialment el ja citat *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad* (2004), però també es pot veure *Lectores, espectadores e internautas* (2007) i un text anterior però molt vigent segons el nostre parer, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización* (1995).

Si és veritat que "lo local suele estar en otra parte" (García Canclini, 2007, p. 87) llavors una definició de cultura que només atengui el que s'ha desenvolupat en un grup o una nació resulta insuficient per a la necessitat de l'intercanvi i la negociació.

2) Una segona definició que cal tenir en consideració seria aquella que es refereix a la cultura com l'àmbit de la "producción simbólica de la producción y reproducción de la sociedad" (García Canclini, 2004, p. 37).

En aquesta orientació és clar que només una consideració analítica "artificial" podria separar allò que és social del que és cultural, en l'avinentsa que qual-sevol acte humà té una possibilitat d'anàlisi de la seva significació.

Guiats per aquesta noció, que deu molt del seu desenvolupament a la producció teòrica de Pierre Bourdieu, és que podem comprendre com les societats es reproduïxen des del conjunt de significats i produccions que involucren els seus membres i els assignen uns llocs i unes maneres de pertinença i acció col·lectiva que en garanteixen la continuïtat i cohesió.

3) Una tercera accepció del terme *cultura* té la seva formulació en la:

"instancia de conformación del consenso y la hegemonía [...] de la cultura política, y también de la legitimidad."

(*ibíd.*, p. 37)

Aquesta és una construcció conceptual utilitzada de manera recurrent quan es pretenen legitimar decisions polítiques que es funden en apel·lacions a una manera de ser, a un origen o a un element d'unió i pertinença.

D'alguna manera o una altra, tots hem presenciats determinacions institucionals que orienten l'ordre col·lectiu (o almenys pretenen fer-ho) i que es fonamenten, per exemple, en un "estil propi", en "la civilització occidental", en l'"estil de vida cristià", en les "normes acceptades", en el "sentir del nostre poble", etc.

Amb evidència, aquesta idea de cultura implica jerarquies socials i desigualtats, en la mesura que col·loca sempre algú "que no hi pertany" respecte d'una presumpta acceptació generalitzada o normal.

4) Finalment, una quarta accepció admet la cultura com a "dramatització eufemitzada dels conflictes socials", és a dir, la possibilitat de generar manifestacions humanes que d'alguna manera continguin metàfores del que la realitat presenta, precisament per a comprendre, criticar, incidir, sobre aquest entorn.

Les manifestacions culturals així enteses, entre les quals hi ha les diferents possibilitats d'allò que és artístic i els llenguatges creatius, serien part de la possibilitat de posar en consideració col·lectiva, de manifestar públicament, allò que succeeix socialment. D'aquesta manera, a més, la cultura com a manifestació simbòlica de la realitat condueix a fer tolerable allò que d'una altra manera seria impossible de sostenir per dolorós, terrible, dramàtic, etc.

El que, tanmateix, alguns autors han assenyalat, és que aquestes definicions, vàlides per a comprendre la pertinença a una conformació social, no aconsegueixen, en el món globalitzat, explicar les necessitats d'interacció i negociació de les diferències necessàries en la relació d'unes cultures amb les altres.

Per això, García Canclini mateix recull l'adjectivació feta per Arjun Appadurai respecte als assumptes de la cultura i a la seva preferència per a definir **allò que és cultural** com a adjectiu.

D'acord amb aquests conceptes allò que és cultural permet referir-nos a la cultura d'una manera que referencia les "diferències, contrastos i comparacions" i continua a partir de poder-la concebre "menos como una propiedad de los individuos y de los grupos, más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia" –A. Appadurai, citat per N. García Canclini (2004, p. 39).

La qüestió de la diferència no pot ometre el caràcter públic de la cultura a què ens referíem abans en aquest text, és a dir, hi ha d'haver una manera en la qual es pugui generar una interlocució possible.

D'acord amb un text bastant recent d'Arjun Appadurai, aquesta interlocució comporta alguns riscos que de qualsevol manera val la pena assumir. Així, per exemple:

"El primer risc del diàleg és que el nostre interlocutor no entengui què volem dir. El risc de ser malentesos és inherent a tota la comunicació humana i hem desenvolupat moltes maneres de reduir-lo. Mirem d'escollir amb cura les nostres paraules i accions, d'estar atents al llenguatge i a les traduccions i de preveure qualsevol supòsit que pugui arribar a fer el nostre interlocutor. En definitiva, intentem ser tan intersubjectius com ens sigui possible i trobar la millor manera de creuar la frontera que separa l'emissor del receptor."

(Appadurai, 2006, p. 33)

Aquesta assumpció de la importància de l'intercanvi i de la negociació sobre allò que és cultural implica abans de tot el reconeixement de les diferències i la necessitat de trobar espais, àmbits, intersticis en els quals es puguin posar en joc les identitats pròpies.



Pensem, per exemple, en el conegut quadre de Francisco de Goya *Saturn devorant un fill* del principi del XIX. La imatge mostra de manera punyent una cosa que, tanmateix, tolerem en la mesura que és una construcció simbòlica sobre el pas del temps, la vellesa, la mort, etc., feta per l'artista.

El que succeeix és que aquesta negociació implica una possibilitat d'acord basada efectivament en el que som capaços de posar en joc i en les nostres pretensions (una cosa que fins i tot hauríem de pensar com a educadors) si és que volem assolir acords possibles.

Les migracions, els mitjans de comunicació de massa, la tecnologia, la possibilitat de múltiples intercanvis permanents i simultanis col·loquen aquestes possibilitats, amb totes les seves dificultats, en les nostres qüestions quotidianes, la qual cosa presenta desafiaments permanents de com cal encarar aquesta situació.

Però el motiu d'exaltar la diversitat no descansa en la idea de la imposició ni de la competència, sinó en la possibilitat de la valoració de la diferència; a partir de les seves característiques rellevants s'haurà d'aconseguir l'acord.

Per això, Appadurai mateix dirà:

"El repte passa a ser com crear un diàleg sobre les diferències importants i no sobre qual-sevol diferència o sobre totes les diferències. Al capdavant, donem importància a la diversitat. I com hi pot haver diversitat sense diferències?"

(*ibíd.*, p. 36)

En aquests termes hauríem de tornar sobre l'interès d'estudiar allò que és cultural com:

"el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con los otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa y los actores que la abren a lo posible."

(García Canclini, 2004, p. 40)

A partir d'aquí el plantejament té a veure amb com cal concebre aquestes relacions en allò que és cultural i quines són les alternatives a què ens enfrontem des de la perspectiva educativa: podem pensar en allò que és divers com a múltiple o podem veure-ho com les relacions que s'estableixen entre el que és diferent. A això ens dedicarem seguidament.

1.3. El que és cultural, la diversitat i la identitat: multiculturalitat i interculturalitat

Els estudis sobre la cultura han mantingut sempre una preocupació per la diversitat i per la trobada de cultures diferents. Així, ja siguin aquestes categoritzades sota formats de cultura dominant i subcultures, o sota l'anàlisi antropològica de la cultura de comunitats particulars, o sociològica de la producció de la desigualtat, etc., sempre han interessat a aquests estudis les relacions entre les diferents cultures.

Prenguem per cas l'anàlisi de les cultures juvenils, tema que ha interessat a molts estudiosos del tema cultural, i veurem una mostra de les possibilitats d'anàlisi de la diversitat.

Com a tema sorgit en els anys setanta és evident que fins als nostres dies escau l'estudi i la multiplicitat d'investigacions i anàlisis sobre les significacions i construccions simbòliques dels grups joves de les diferents societats i les seves conseqüències de tot tipus: educatives, socials, estètiques, etc.

El llibre editat per Stuart Hall i Tony Jefferson, *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Postwar Britain* [1975] (2006), és un bon exemple d'aquestes produccions teòriques. Especialment perquè s'hi mostren diversos abordatges i anàlisis sobre el que podríem denominar **cultures juvenils**.

En aquest sentit, la cultura juvenil és dirigida envers els aspectes culturals de la joventut i la cultura en general referida al nivell en el qual els grups socials desenvolupen diferents models de vida i atorguen forma expressiva a la seva experiència vital social i material.

D'acord amb aquestes aportacions, la cultura és la manera en què les relacions socials d'un grup són estructurades i formades, però també la manera en què aquestes formes són viscudes com a experiències, enteses i interpretades.

Referències més actuals mantenen la vigència de l'abordatge de les cultures juvenils que han de servir d'exemple de la necessitat, d'una banda, de l'estudi de la relació intercultural de diverses formes expressives i, d'altra banda, la relació d'aquestes cultures amb l'educació.

Com sosté Fernando Hernández:

"En cualquier caso la noción *culturas juveniles* aparece como un paraguas que acoge sujetos en relación con sus rasgos externos –vestimenta, marcas corporales y afinidades relacionadas con la cultura popular– y sus posicionamiento sociales que vinculan la aparición con el deseo de ser reconocidos. De los rockers a los punks, pasando por los mods o los okupas, hasta llegar a los defensores de la «customización antimarca», los orgullosos exhibidores de tatuajes, o los pirrados por el Betis o el Sevilla, la identidad se proyecta desde una externalidad que busca, al ser reconocida, abrir el camino para reconocerse."

(Hernández, 2004, pp. 22-24)

A partir d'aquesta primera idea d'anàlisi, també la condició d'allò que és cultural s'hauria d'enfocar des de les relacions que es plantegen amb l'acció educativa. Hernández mateix pren aquest punt que, si bé es refereix a la institució escolar, es pot referenciar en qualsevol situació en què es dugui a terme l'educació. Per això:

"Este podría ser el lugar desde el que considerar el papel de las culturas juveniles en la escuela y no como motivo para la pedagogización de la experiencia de los jóvenes o para sumirlas en el ostracismo y la negación."

(*ibíd.*)

Lectura recomanada

Es pot ampliar aquest enfocament d'anàlisi a J. Clarke, S. Hall, T. Jefferson, i B. Roberts [1975] (2006). *Subcultures, Cultures and Class*. A S. Hall i T. Jefferson, *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-war Britain*, (pp. 3-59). Abingdon: Routledge.

De fet, la relació entre la cultura que l'educació promou i la cultura viscuda, la cultura popular, ha estat un tema de discussió recurrent des del punt de vista educatiu.

El que succeeix és que habitualment els sistemes educatius moderns han treballat "contra" la cultura popular o "malgrat" les representacions culturals d'origen, i les han considerat menors o inadequades per al bon compliment social.

La situació real és que no es pot obviar tot allò que s'aprèn fora de la situació educativa planificada com a tal o sota la responsabilitat professional d'un educador, especialment quan els continguts de la cultura transiten, com hem estat sostenint, per mitjans com més va més diversos, difosos i accessibles socialment i tecnològicament.

Els debats en educació en general, des del punt de vista educatiu:

"han fet cas omís de la poderosa influència pedagògica de la cultura popular, i també de les implicacions que té en l'elaboració dels plans d'estudis, el qüestionament de les nocions de coneixement d'alt estatus i en la redefinició de la relació entre la cultura de l'ensenyament i les cultures de la vida quotidiana. En conseqüència, es continua sense analitzar la significació política, ètica i social que posseeix el paper de la cultura popular com a mitjà pedagògic principal per als joves."

(Giroux, 2001, p. 37)

El tema és com podem articular les diferències des de l'acció educativa, com podem construir l'alteritat amb identitat, com podem acceptar que s'ha de produir la convivència, quan la tradició moderna de fundació i desenvolupament de l'educació sistemàtica ha estat justament la contrària: la de promoure la condició homogènia i l'accés igualitari, fins i tot per a persones que es troben en punts de partida desiguals, i per a les quals oferir les mateixes coses a tothom en realitat ratifica aquesta desigualtat.

Bauman dirà sobre això:

"Por mucho que busquemos no encontraremos a nadie que sea exactamente igual a uno mismo. Todos y cada uno de nosotros estamos hechos tan sólo de diferencias. [...] Las diferencias que acaban siendo significativas e importantes a causa de la naturaleza de la frontera, y de las intenciones que hay detrás de esa frontera, son las diferencias atribuidas a las personas que tienen la indecente tendencia a cruzar las fronteras y aparecer por sorpresa en sitios donde no han sido invitados [...]."

(Bauman, 2006, pp. 62-63)

El cas de la cultura entesa respecte de la conformació dels estats nació va requerir, precisament, una educació que, tot i observar les diferències, pretenia una convivència sense conflictes però sense negociació, sense intercanvi, sense enriquitment mutu. Una mena d'optimisme pedagògic que veia en l'acció educativa la participació efectiva en allò que és social.

Sens dubte ens trobem en una concepció educativa pròpia que García Canclini definiria com de **caràcter multicultural**, una concepció que admetia la diversitat en un món en el qual les relacions entre les cultures mancaven de la quantitat de possibilitats d'intercanvi i contacte com les existents actualment, en què: "La ciudadanía ya no se constituye sólo en relación con movimientos sociales locales, sino también en procesos comunicacionales masivos" (García Canclini, 1995, p. 90).

Per això, l'autor afirma, a més:

"De un mundo *multicultural* –yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación– vamos a otro *intercultural* globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la *diversidad* de las culturas [...]. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios."

(García Canclini, 2004, pp. 14-15)

I afegeix:

"Es difícil estudiar este vértigo de confusiones con los instrumentos que usábamos para conocer un mundo sin satélites ni tantas rutas interculturales. [...] en el actual horizonte se entrecruzan otras conexiones nacionales e internacionales: de niveles educativos y edades, mediáticas y urbanas."

(*ibíd.*, p. 15)

Aquestes dues possibilitats de concebre la cultura i, per tant, el sentit de l'educació, són excloents? Coincidim en el fet que efectivament ho són, ja que impliquen dues maneres de concebre els processos de socialització, dues maneres de fer la societat en les seves relacions:

"Ambos términos implican dos modos de la producción de lo social: *multiculturalidad* supone aceptación de lo heterogéneo; *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos."

(*ibíd.*, p. 15)

I aquestes dues maneres de pensar sobre les relacions culturals (multiculturals o interculturals) estableixen, a més de les relacions entre els grups i col·lectius, l'articulació del subjecte amb allò que és social.

Aquesta idea és principal en la conceptualització de la construcció de la identitat individual, ja que no és un mer desenvolupament de condicions de subjectivitat sinó una articulació de la individualitat del subjecte amb un col·lectiu social en funció de l'adopció d'un conjunt de representacions de significat sobre com es concep el món quotidianament.

Llavors:

"Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida."

(Hall, 2003, p. 18)

Ja no és possible sostenir la idea de la identitat com a mera pertinença cultural d'origen, com un desenvolupament de la subjectivitat exclusivament relacionada amb comunitats escassament vinculades unes amb les altres. Marc Augé assenyala:

"En Francia, los jóvenes que son <<fruto de la inmigración>> son, generalmente, franceses, aunque buena parte de ellos pertenece a la segunda categoría de excluidos, los excluidos por razones sociológicas, como son una enseñanza defectuosa o el paro."

(Augé, 2007, p. 43)

D'altra banda, el reconeixement de la diferència no ens pot conduir a ignorar formes d'exercici de poder en aquells col·lectius o comunitats que considerem diferents (i alhora distants):

- 1) perquè les situacions de desigualtat, autoritarisme o subordinació es donen encara en l'interior de col·lectius socials que percebem com de certa homogeneïtat cultural i que eventualment envoltem de certs valors "positius";
- 2) perquè tampoc no podem abordar la diversitat com si fóssim una mena de "turistes culturals" que passen per entorns socials que ens resulten exòtics;
- 3) perquè la tasca de l'educador ha de ser de compromís permanent amb la defensa de la diversitat cultural i la construcció de la identitat en la possibilitat de l'alteritat, es distancia de la mirada fugaç i superficial del visitant ocasional d'una realitat.

La condició de la diversitat és molt més complexa que allò a què la solem reduir amb les nostres finalitats operatives o d'acció:

"El problema reside en que la mayor parte de las situaciones de interculturalidad se configura hoy no sólo por las *diferencias* entre culturas desarrolladas separadamente sino por las maneras *desiguales* en que los grupos se apropian de elementos de varias sociedades, los combinan y transforman. [...] Hoy la identidad, aún en amplios sectores populares, es políglota, multiétnica, migrante, hecha con elementos cruzados de varias culturas."

(García Canclini, 1995, p. 109)

D'altra banda, tampoc no és concebible la identitat, des de la diversitat cultural, com si es tractés d'una condició fixa i permanent que no sofreix variacions ni moviments al llarg del temps ni es veu influïda per cap tipus de transformació social.

Tant és així que ha sorgit una necessitat nova en el camp de l'antropologia i dels estudis culturals:

"La reflexión actual sobre la identidad y la ciudadanía se va situando en relación con varios soportes culturales, no sólo en el folclor o la discursividad política, como ocurrió en los nacionalismos del siglo XIX y principios del XX. Debe tomar en cuenta la diversidad de repertorios artísticos y medios comunicacionales que contribuyen a reelaborar identidades."

(*ibíd.*, p. 114)

El que moltes vegades ocorre és que això és més fàcil de descriure en els altres que en aquelles situacions en què entrem en joc personalment. I aquesta condició no es pot obviar en la posició de l'educador, de l'agent de l'educació.

No perquè l'educador o l'educadora constitueixin un model, un "jo ideal", tal com esmentem en aquest mòdul, sinó perquè el treball mateix amb la diversitat i amb la construcció identitària posa en joc la nostra identitat pròpia i la nostra construcció personal pròpia i les decisions que prenem. Per tant:

"No se trataría solamente de aceptar los cambios dentro de una cultura, [...] o de considerar las hibridaciones entre «culturas-territorios», porque eso sigue suponiendo la aceptación de compartimentos estancos que marcan a todos los sujetos que la habitan. Se trataría de partir de la premisa de que la identidad es constante y nos traspasa en todo momento. Aceptar que dependiendo de cada contexto y de cada punto de mira se reconfigura un «otro» distinto con respecto a mí, que soy siempre un factor que entra en la comparación y que me obliga a explicitar desde dónde y en qué términos estoy hablando."

(Aguirre i Jiménez, 2009, pp. 38-39)

Això es torna encara més complex quan serveix per a qüestionar una mena de representació que l'educador assumeix respecte del subjecte de l'educació. Aquest posicionament excedeix la responsabilitat de l'educador, moltes vegades qüestionat per les decisions d'aquell subjecte.

No volem dir que no s'hagi de construir una condició col·lectiva a partir del treball educatiu, sinó més aviat alertar sobre el punt que la construcció plural ens ha d'incloure com a educadors sabent que les decisions s'assumeixen també personalment. I que l'educació ha d'apuntar a aquest nivell d'autonomia.

Coïncidim en el fet que:

"Parece claro que no podemos ni deberíamos hablar por el «otro». Lo democrático es que todo el mundo tenga la oportunidad de hablar por sí mismo. [...] el problema se presenta en la definición de ese «otro». Si consideramos otros factores de la identidad cultural, más allá de los raciales o los étnicos, resulta que ese otro deja de ser tal para convertirse en parte del nosotros."

(*ibíd.*, p. 40)

La construcció de la identitat cultural es relaciona de manera directa amb la selecció i delimitació dels continguts educatius, amb les representacions, manifestacions i produccions que concentren elements de valor simbòlic i estètic. Per als nostres interessos educatius, aquestes poden ser referides a les obres i els llenguatges de l'art, a formes vinculades a la cultura popular, als mitjans de comunicació de massa o a qualsevol forma que contingui possibilitats de representació simbòlica.

Exemples de representacions simbòliques

Còmics, videoclip, expressions de carrer, grafit, etc.

També és important que, des d'una visió educativa, reconeguem que aquestes produccions no tenen un valor per si mateixes, de manera aïllada, sinó de caràcter relacional en la vida comuna de les persones, individualment i en les seves accions compartides. Per tant, totes aquestes representacions simbòliques i estètiques que conformen la trama d'allò que és cultural produeixen experiències que qualsevol persona pot tenir més enllà del que usualment qualificaríem com a coneixedors o experts, des d'una mirada restrictiva de la cultura.

1.4. Les condicions socials i educatives de la construcció d'identitat

La ruptura amb les possibilitats de l'espai tradicional condueix a la noció que Marc Augé defineix com **no-lloc**, de l'espai de relacions immediates, en trànsit, sense identitat, de permanència breu i d'anonimat que:

"solo tiene que ver con individuos pero no están identificados, socializados, ni localizados, más que a la entrada o a la salida".

(*op. cit.*, p. 114)

El no-lloc defineix així tant la condició espacial de la contemporaneïtat com les possibilitats de la relació social del subjecte amb aquesta espacialitat, en un sentit d'ús, transitorietat i immediatesa individual.

En conseqüència, una de les preguntes que hem de formular seria:

En què pot contribuir l'educació a la restauració del col·lectiu? En què pot contribuir a construir un sentit heterogeni i alhora compartit, amb relació a múltiples entorns socials?

La situació de l'actualitat és paradoxal, en termes de la necessitat creada del consum massiu, però que incorpora alhora la recerca obsessivament individual de la identitat personal i la diferència.

La contradicció de l'ordre actual condueix a la discussió, o a l'evidència, de la producció del disseny massiu amb la il·lusió de la condició individual distintiva. El consum massiu inclou per exemple fins i tot la possibilitat de personalitzar un parell de sabatilles esportives, i convertir-les així en "originals" i "úniques".

Continuem reflexionant sobre què implica la possibilitat d'allò que és cultural, simbòlic, artístic, en les condicions contemporànies. Vegem ara aquestes conseqüències, amb les reflexions de Félix Guattari (2000) d'alterar els vincles dels subjectes amb el món i la creació de noves relacions, noves ecosofies, mediambientals, socials i subjectives, que restitueixen el sentit del col·lectiu, en termes efectius, en els nous paràmetres d'època.

Hauria de ser evident que les relacions dels subjectes amb el seu entorn no són merament racionals. Per tant, les representacions simbòliques, estètiques, artístiques, han de poder contribuir a instaurar noves formes d'existència que prenguin en consideració les possibilitats de confrontar l'experiència fora de l'exclusiva consciència "cartesiana", racional, de les persones.

L'experiència estètica, posada en evidència en l'acció cultural, integra una dimensió de possibilitats individuals no solament racionals, sinó emocionals, afectives, sensibles, que constitueixen la complexitat subjectiva de l'individu.

Per a Guattari, un assumpte fonamental es col·loca en el fet que:

"Ya sea en nombre de la primacía de las infraestructuras, de las estructuras o de los sistemas, la subjetividad no tiene buena prensa, y los que se interesan por ella, [...] en general sólo la abordan con pinzas, con infinitas precauciones, cuidando mucho de no alejarla nunca demasiado de paradigmas pseudocientíficos, tomados, preferentemente de las ciencias duras [...]."

(Guattari, 2000, p. 22)

Si hi ha alguna cosa que l'educació no hauria de deixar de considerar, aquesta és la finalitat social de mantenir els ideals de defensa de la cultura amb la vida comuna dels subjectes.

La ruptura amb les visions elitistes i separades d'allò que és vital per les quals les representacions simbòliques i la producció cultural i artística s'han vist moltes vegades seduïdes, o definitivament dominades, és un ideal successivament assenyalat en la història de l'educació que no hauria de perdre vigència actualment.

Aquesta restitució d'allò que és cultural a la vida comuna de les persones ha de ser part del programa vigent de les pràctiques educativossocials, dels programes de les institucions de l'educació i dels plans de la formació.

Ecosofia

Guattari usa el terme *ecosofia* per a marcar una forma de relació que té una base ètica i política com a preocupació pels assumptes col·lectius.

Més que induir un sentit homogeni o únic, és tornar a col·locar els béns culturals en el centre de la pràctica educativa com a dret d'accés de tota la comunitat més enllà de les pertinences particulars dels subjectes (i, encara més, des d'aquestes).

La nostra posició és que aquestes no han de ser preguntes mereixedores de respostes taxatives sinó part del repertori de qüestions permanent per a la reflexió i l'acció educatives. Molts dels recursos de les pràctiques educatives, i també moltes de les accions de producció simbòlica a escala social, porten al posicionament ètic respecte de valors que tenen per objectiu no solament la denúncia sinó l'actuació conscient i crítica sobre l'actualitat.

Això no implica la creença que només la interpretació i el desvetllament de la realitat ens condueix definitivament a la transformació, sinó la convicció que també ha de correspondre als educadors la possibilitat de l'acció en aquest sentit.

Tornem per un moment a la posició de Guattari, que recomana posar en relació les pràctiques culturals, artístiques, estètiques, amb noves pràctiques socials:

"Me parece esencial que se organicen así nuevas prácticas micropolíticas y microsociales, nuevas solidaridades, un nuevo bienestar conjuntamente con nuevas prácticas estéticas (que) trabajen por la humanidad y no por un simple reequilibrio permanente del Universo de las semióticas capitalistas."

(Guattari, *op. cit.*, p. 48)

La hibridació i la combinació de llenguatges i tècniques, la utilització dels recursos informàtics i digitals, l'actuació conjunta de diferents manifestacions de la cultura juntament amb les arts en general (visuals, musicals, escèniques, etc.), els ideals de retorn a allò que és natural, a la subjectivitat, a la pertinença singular i comunitària, a les idees universals: tots són oportunitats que s'incorporen, i no s'oposen, a la possibilitat ètica i estètica del vincle entre allò que és educatiu i allò que és cultural en les nostres societats actuals.

Si semblés que la postmodernitat pot plantejar objeccions a aquesta referència programàtica això podria ser, en efecte, una situació només aparent si ens podem plantejar, com a educadors, les potencialitats que l'època col·loca.

Per què no podem prendre de la condició contemporània aquelles possibilitats que afavoreixin l'obertura d'espais en què sigui permesa l'experiència estètica des del punt de vista de la vida comuna? Com podem pensar en noves formes d'accés als béns culturals que circulen en les nostres col·lectivitats? De quina manera podem afavorir actituds creatives i productives de significats i representacions sobre el món? Com podem aconseguir la intromissió de les finalitats ètica i estètica en les condicions d'avui?

La nostra posició és que aquestes no han de ser preguntes mereixedores de respostes taxatives sinó part del repertori de qüestions permanent per a la reflexió i l'acció educatives.

Però, tot i creient en les potencialitats de l'educació per a l'assoliment d'aprenentatges i modificacions subjectives, és efectivament possible que els subjectes individuals siguin després capaços d'incidir socialment i culturalment?

Michel Foucault ha estat qui ens ha cridat l'atenció sobre aquesta possibilitat en una mena de reivindicació de la personalitat que s'exalta en termes del protagonisme individual, introduint llibertat a partir del treball del subjecte sobre si mateix. Un poder íntim que resideix en el subjecte i que d'alguna manera és superior a unes condicions o qualitats personals que ha de dominar i conduir.

Notarem que aquesta idea és contradictòria amb la concepció d'un subjecte de l'educació per al qual sembla que hi hagi un lloc reservat en l'ordre teleològic pel qual es marca, per a aquest subjecte, un final envers on inevitablement sembla haver-se de dirigir.

Aquest ordre té a veure amb una construcció antropològica, civilitzadora, que connecta amb el que ens diu Larrosa:

"[...] la idea de lo que es ser una persona, o un yo, o un sujeto, es histórica y culturalmente contingente aunque a nosotros, nativos de una determinada cultura y constituidos en ella, nos parezca evidente, casi «natural» ese modo tan «peculiar» de entendernos a nosotros mismos [...] algo también tan «peculiar» histórica y culturalmente como toda una tradición antropológica preocupada por definir, de una forma universal y esencialista, una «idea de hombre»."

(Larrosa, 1995, p. 267)

També escau referir-nos a aquelles condicions culturals i socials que generen les pràctiques mateixes dels subjectes; no oblidem l'interès d'autors com Pierre Bourdieu (*La distinción*, 1998) i la seva noció d'*habitus*, en pensar-hi com a conjunt d'estructures estructurades i estructurants.

Aquest *habitus* es construeix a partir de les condicions socials i culturals de pertinença del subjecte, i és aquest el que per a Bourdieu ha d'estructurar les reaccions del subjecte i les seves respostes actives en la societat. Si situacions socials diferents produeixen *habitus* diferents aquests són "sistemas de esquemas generadores susceptibles de ser aplicados, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la práctica" (Bourdieu, 1998, p. 170).

Foucault tampoc no ignora aquest entorn social en la pràctica de si mateix del subjecte quan afirma en el text següent:

"[...] si bien ahora me intereso en efecto por cómo el sujeto se constituye en una forma activa, a través de las prácticas de sí, estas prácticas no son sin embargo algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social."

(Foucault, 2002, pp. 109-110)

Aquesta recuperació de la idea del subjecte és per a nosaltres important amb relació a pensar la relació entre allò que és cultural i allò que és educatiu. El sentit d'aquesta centralitat d'allò que és subjectiu, més gran potser en importància que les condicions mateixes en les quals es produeixen els mecanismes que han d'incidir en les formes d'experiència i pràctica de si mateix, té a veure amb el paper que aquesta idea interpreta en la construcció d'altres conceptes que interessin en aquesta anàlisi.

Per això coincidim amb Larrosa en l'afirmació següent:

"Una cultura incluye los dispositivos para la formación de sus miembros como sujetos o, en el sentido que le hemos venido dando a la palabra *sujeto*, como seres dotados de ciertas modalidades de experiencia de sí. En cualquier caso, es como si la educación, además de construir y transmitir una experiencia «objetiva» del mundo exterior, construyera y transmitiera también la experiencia que las personas tienen de sí mismas y de los otros como «sujetos»."

(Larrosa, *op. cit.*, p. 273)

D'altra banda, i d'acord amb el plantejament de Popkewitz (2003), podríem reivindicar el treball educatiu en un sentit d'actuació en un camp de pràctiques i de produccions culturals que trenqui la subordinació amb un "inconscient filosòfic" que actua en termes d'alçar "imperatius morals i històries de salvació". Així es torna important posar el centre d'atenció en "cómo se construyen los «espacios» discursivos para organizar y producir subordinación" (Popkewitz, 2003, p. 162).

El reconeixement de les condicions culturals d'una època, i per tant de les representacions que envolten les pràctiques educatives i les decisions polítiques i institucionals, necessita una actitud activa que orienti una:

"empresa crítica a través de la historización de los sistemas de referencia y del marco de su contemporaneidad" (y donde) "criticar el sujeto *a priori* también supone considerar cómo las dimensiones culturales y sociales coinciden en parte con las políticas."

(Popkewitz, 2003, p. 32)

Això és bàsic perquè segurament incideix en la construcció d'uns objectius polítics en què la pedagogia "incluye sistemas concretos de razón que ordenan quienes somos, en quiénes deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese «nosotros»" (Popkewitz, 2003, p. 147).

Com a educadors tenim l'alternativa epistemològica de la ruptura amb aquest subjecte *a priori* que conforma l'inconscient filosòfic marcat pels ideals de la societat moderna, de manera que conforma un nou abordatge d'anàlisi que, com es desprèn de les anàlisis de Fernando Hernández (1994, 1996), vincu-

la una actitud externalista més que essencialista de les disciplines i abona el desenvolupament d'un enfocament relacional sobre els avatars, en aquest cas, de l'educació social.

La importància de la relació entre allò que és educatiu i allò que és cultural conté la possibilitat d'apreciar les produccions estètiques i el fet que:

"las manifestaciones artísticas de todo tipo, como vehículo de conocimiento (comprensión, comunicación y expresión) de las manifestaciones simbólicas de las diferentes épocas culturales. No se trata, pues, de aprender a «leer» una imagen sino a «conocer» críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura."

(Hernández i Trafí, 1994, p. 13)

És clar que la relació entre cultura i educació ha d'incorporar una dimensió històrica, que, tal com suggereix Nóvoa, avança sobre el fet de:

"comprender cómo los pueblos y las comunidades construyen (deconstruyen/reconstruyen) recuerdos y tradiciones, afiliaciones y vinculaciones, creencias y solidaridades. La elucidación de este proceso de imaginar y gobernar las identidades se encuentra en el centro de la investigación histórica."

(Popkewitz, 2003, p. 81)

Per a un autor com el ja citat Richard Rorty, que comparteix una visió pragmàtica relacionada amb el pensament de John Dewey, no podem donar crèdit a l'existència de la superioritat estètica o aquesta no té més valor que un sentit formatiu i relacional.

És a dir, la seva importància educativa té a veure amb el seu caràcter perdurable o amb la possibilitat de trobar, en creadors i obres, elements de notorietat o atracció estètica, però que no es podrien entendre fora de les condicions culturals i socials d'aquells preparats per a valorar-les.

En paraules de Rorty mateix:

"Defendería que Shakespeare y Mozart son <<superiores desde un punto de vista educativo>> en comparación con otros escritores y compositores menores porque sus obras han perdurado [...] así que cada generación sale recompensada si les presta atención para averiguar por qué tanta gente los encuentra tan atrayentes [...] pero estoy dispuesto a admitir que para un chino, cuyos compatriotas han venido manteniendo una conversación diferente [...] quizás no haya ningún valor educacional en las obras de estos hombres."

(Rorty, 2005, p. 180)

Aquestes condicions de què parla Rorty són molt més que allò que puguem observar efectivament i configuren la densitat del sistema cultural, al qual es referia Clifford Geertz, i transcendeix la materialitat del que és evident. Per tant, considerar quins són els continguts de la cultura que s'han de seleccionar per a conformar l'oferta educativa implica burxar també en el conjunt d'elements que donen context a allò que es pretén oferir. Segons Geertz:

"Para tocar el violín es necesario poseer cierta inclinación, cierta destreza, conocimientos, talento, hallarse en disposición de tocar y tener un violín. Pero tocar el violín, no es ni la destreza, ni el conocimiento, ni el estado anímico, ni (idea que aparentemente abrazan los que creen en la «cultura material») el violín."

(Geertz, *op. cit.*, p. 25-26)

Produir des de l'educació noves maneres de construcció a partir de la diversitat obre nous camins per recórrer.

L'educació també és un espai en què el que és cultural s'introdueix com a política, per la qual cosa potser ens hàgim de prendre més seriosament les visions que des de la pedagogia i la crítica cultural s'elaboren en els termes següents:

"Els educadors han de rebutjar la divisió moderna entre la política 'real' forjada en les lluites materials i la política cultural com una mera exhibició. La cultura és un terreny crucial de política i lluita i crec que la força pedagògica de la cultura en l'era del capitalisme global és una de les causes primàries per a la creixent despolitització, que és la marca del capitalisme monopòlic [...]"(Traducció lliure de l'autor)

(Giroux, *op. cit.*, p. 54)

Seria convenient, des de les pràctiques educativossocials, trobar formes que ens permetin un abordatge menys rígid per a l'anàlisi de les cultures contemporànies, repensant el concepte de cultura no ja com una cosa o un bé particular propietat d'un grup, sinó com "el subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de las diferencia" (Appadurai, citat per García Canclini, 2004, p. 39).

Allò que és cultural és **territori de conflicte**. Però en tot cas ha de ser un lloc en què els contrastos, les diferències, les comparacions i les assimilacions definiran la negociació entre cultures i possibilitaran processos socials nous, integrats des de la diferència. Cal anar més enllà de la realització d'un quadre comparat de la cultura per a considerar que s'ha de:

"prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan a los grupos. Para entender a cada grupo hay que describir como se apropia de y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos: las fusiones musicales o futbolísticas, los programas televisivos que circulan por estilos culturales heterogéneos los arreglos navideños y los muebles «early american» fabricados en el sudeste asiático."

(García Canclini, *op. cit.*, p. 17)

Ens apropem a la noció d'identitat, com a categoria relacional que s'entrama de manera dinàmica amb la cultura al nivell del subjecte, en un espai i un temps determinats. Partim de la idea que tota identitat és una identitat construïda davant d'altres, la construcció d'un mateix, del *self*, en necessita un altre de diferent del qual es pugui distanciar en aquest procés.

Les manifestacions culturals, artístiques, estètiques, s'han d'incorporar activament al desenvolupament de les pràctiques de l'educació social especialment dirigides a la construcció de ciutadania i la integració social. Els espais comuns, públics, urbans, també han de ser transformats per a educar, i rebre noves pràctiques i participants.

La cultura, l'art i les formes estètiques i de representació es transformen permanentment, encara que moltes vegades, des de la reflexió acadèmica, ens hàgim de detenir especialment a percebre aquests moviments, que són intervinguts per diversos canvis tecnològics i socials. Per això, els espais i les pràctiques de l'educació ho han de fer també. Toni Puig (2004) ha dit "Los ciudadanos primero", per a afegir que:

"Estamos en lo público. En lo común. En lo de todos. En la cultura con los ciudadanos [...]. Sólo las organizaciones para la cultura que se confunden, que se mestizan, que colocan a los ciudadanos en el interior de su organización siempre, no sólo están con los ciudadanos: son su casa."

(Puig, 2004, p. 39)

Com Henry Giroux recull, els educadors no són aliens a aquest moviment de canvi, sinó més aviat protagonistes:

"[els educadors s'han de tornar] més reflexius sobre la relació entre la producció, la recepció, i l'ús situat de les noves tecnologies, els textos populars i les diverses formes dels mitjans visuals i com aquests estructurin relacions socials, valors, nocions particulars de comunitat, el futur i definicions variades d'un i dels altres." (Traducció lliure de l'autor)

(Giroux i Searls Giroux, 2004, p. 103)

Com que no hi ha ciutadans plens sense l'educació per a la construcció ciutadana, per a la creació, la participació i la producció d'allò que és cultural l'educació social també ha de trobar les maneres de produir modalitats, estratègies, tècniques i metodologies inclusives.

Per a això, no hem d'oblidar que la **pedagogia crítica** ofereix un marc de reflexió que ens pot ajudar en aquestes transformacions necessàries. En conseqüència, els subjectes de l'educació seran considerats actors de la possibilitat, de l'oportunitat individual i grupal de construir entramats nous d'intercanvi, negociació i hibridació cultural, afavorits per l'acció educativa, sobre nous protagonismes i responsabilitats.

Les **noves realitats** que configuren les ciutats i els seus barris alteren les relacions socials establertes i connecten (desconnecten) les persones, els seus habitants, de manera diferent de la que habitualment coneixíem.

Per això, la ciutat i els espais públics, comuns, són **importants per a l'educació**. Són llocs privilegiats en la proliferació d'intervencions culturals i manifestacions visuals que reconeixen allò que és mercantil i estètic, allò que és comunicacional i publicitari. Per a apropar-se a això com a possibilitat, cal obrir les portes (físiques i mentals) de les institucions i pensar a proposar l'encontre amb allò que és cultural.

Citació

Unes ciutats on "las dinámicas urbanas más perversas, que disuelven la urbe-ciudad, agravan la ruptura de la relación social", on "el derecho al espacio público y a la belleza, el derecho a la identidad colectiva [...] constituyen (entre otros) nuevos –y no tan nuevos– derechos para ser desarrollados y legitimados [...]" per a aconseguir que "el espacio público constituye un desafío y una oportunidad para la justicia urbana".

(Borja, 1999)

A aquestes alçades, sembla important pensar en algunes de les **relacions** que podem anar construint:

1) Així, la **idea de cultura**, tal com l'hem estat desenvolupant, transcendeix la noció de realització material exclusivament, per a ubicar-la en la conformació dels sentits i imaginaris subjectius, individuals i col·lectius, que representen per a les persones aquestes qüestions materials però també el conjunt de les relacions socials en què participen.

2) En el mateix sentit, és important tenir en compte la **noció d'identitat**, com a construcció del que és propi, del *self*, de la possibilitat de ser un mateix amb relació a un altre no exclòs i diferent alhora.

3) A més, és interessant incorporar el **concepte de filiació** com a dret als senyals propis que constitueixen les persones pertanyents a un col·lectiu amb relació a un patrimoni cultural que els correspon i al qual tenen dret a accedir com a finalitat educativa.

L'opció per una mirada pedagògica crítica inclou el reconeixement d'actors nous i noves veus i formes de manifestació d'opinions, judicis, creences i representacions que han d'enriquir la vida en comú dels ciutadans.

Per cert, i des del punt de vista de la formació de l'educador, aquesta mirada crítica ha d'afavorir i consolidar espais d'acció educativa de caràcter interdisciplinari, que permetin la comprensió i l'abordatge d'allò que és cultural des de maneres en què, a més, es construeixin objectes nous d'estudi i intervenció social definits per la pluralitat, la participació i la solidaritat, com a principis de la pràctica educativosocial.

Naturalment, aquest procés de transformació educativa, per la seva complexitat disciplinar i el seu requeriment pràctic, implica el **compromís dels educadors socials** com a subjectes actius del seu procés propi de formació i de les formes d'investigació i acció social.

Hem de tenir en compte que les institucions pròpiament educatives, i aquelles que tenen una missió important de formació, que admetem com a pròpies, han tingut origen i han construït les seves fortaleses al segle XIX amb una consolidació que les fa perdurables més enllà de crisis o transformacions sofertes.

Escoles, museus, institucions d'atenció a la infància i l'adolescència, entre altres, com a conseqüència dels canvis socials, econòmics, polítics i culturals de les societats occidentals, han tingut una funció de dotar de cert llegat cultural als grups socials considerats menys instruïts, tant si aquests eren noves generacions com si eren membres adults però mereixedors –o necessitats– de ser incorporats a una certa forma "veritable" de concebre, representar i actuar al món.

D'una manera evident, moltes d'aquestes institucions, a l'encalç de la legitimitat d'un coneixement, pretesament han construït formes de representació i veritat que comporten l'aplicació d'un pensament excloent del tipus d'oposar la raó a l'expressió, el bé al mal, la bellesa a la lletjor, etc. Històricament la construcció de la modernitat va establir un relat dominant que va relacionar estretament Occident amb la civilització; les troballes i avenços científics i tecnològics, amb la veritat i l'objectivitat; la cultura amb un transcórrer únic i cert del desenvolupament i les maneres de comprendre qualsevol acció o realització humanes.

Una visió pedagògica crítica ha de tenir en compte el desenvolupament de les condicions que defineixen la contemporaneïtat a fi de comprendre els moviments produïts en la cultura. Això és important perquè l'educador concebi la implicació activa dels subjectes de l'educació social en els processos culturals dels quals participa o en els quals s'ha d'integrar.

És clar que això porta a endinsar-nos, com ja hem dit reiteradament, en una concepció d'allò que és cultural com un camp de lluites de representacions, significats, mites, imatges, idees, amb relació a pertinences socials diferents i múltiples.

També insistim, una vegada més si és necessari, que allò que és cultural no és únic, ni genèric, i les mirades, els significats, les pràctiques i les interpretacions són variades i múltiples, tant en termes de pertinença com quant a les vores culturals. És a dir, aquelles zones de lluita de significat, de conflicte, sobre el que la teoria pedagògica crítica va denominar en el seu moment *la pedagogia dels límits* per emfatitzar el lloc d'oposició com a lloc de contradicció però també d'activitat, de producció cultural.

Una possible línia d'abordatge és aproximar-se a la noció de camp, que va ser elaborada pel sociòleg francès **Pierre Bourdieu**.

Bourdieu és un teòric conegut per educadores i educadors de tot nivell pels seus enuncisats teòrics sobre la reproducció cultural, i també per la seva influència en l'anàlisi i la comprensió sobre el funcionament del sistema educatiu; tot això ha marcat la formació de generacions d'educadors en les últimes tres dècades.

La noció d'*habitus*, com a conjunt de disposicions estructurades i, alhora, estructurants, amb les quals el subjecte es mou en l'espai social, també ha estat d'un valor bàsic en la reflexió sobre l'educació i ja ha estat esmentada en aquest text. De la mateixa manera, les seves idees sobre el capital cultural ens apropen a la importància de la ubicació de les persones en l'espai social en funció de la formació del gust en els diferents sectors, associat a conseqüències de distinció entre aquests.

Recordem, llavors, la idea de camp en Bourdieu:

"L'estructura del camp és un estat de relacions de força entre els agents o les institucions relacionades en la lluita o, si es prefereix, en la distribució de capital específic que, acumulat en el curs de lluites anteriors, orienta les estratègies ulteriors [...] les lluites en el camp (són) [...] en definitiva, la conservació o la subversió de l'estructura de la distribució del capital específic." (Traducció lliure de l'autor)

(Accardo i Corcuff, 1986, p. 87)

Aquesta idea de lluita i relacions en el camp defineix "alguna cosa" en joc, es representa en les seves lluites una tradició i una acumulació, alhora que és un motor de modificació i subversió i estableix orientacions futures en funció dels llocs ocupats pels diversos actors.

Les transaccions culturals establertes entre la societat en conjunt i els seus integrants individuals produeixen la manera en la qual les qüestions col·lectives i compartides s'encarnen en els subjectes particulars. En el sentit de reforçar aquestes condicions, Bourdieu mateix sostindrà que:

"El principi de l'acció històrica, tant si és de l'artista, del savi o del governant com de l'obrer o del funcionari, no és d'un subjecte que s'enfrontarà a la societat com un objecte constituït en l'exterioritat. No resideix ni en la consciència ni en les coses, sinó en la relació entre els dos estats d'allò que és social, és a dir, entre la història objectivada en les coses sota la forma d'institucions i la història encarnada en els cossos, sota la forma d'aquest sistema de disposicions durables que es denomina *habitus*. El cos és al món social, però el món social és al cos."

(Accardo i Corcuff, 1986, p. 98)

Les conseqüències educatives d'aquestes condicions i de la conformació de l'*habitus* són d'una anàlisi irrenunciable, especialment quan es tracta de referències a la cultura d'època, a les representacions que es materialitzen en la individualitat dels membres de cada sector social.

Encara que sobre aquestes condicions de formació d'identitats individuals siguem recurrents en altres passatges d'aquest mòdul, és evident que no en podem obviar la consideració com a indicació de la importància de la formació amb relació al gust, les decisions estètiques i les representacions simbòliques en les decisions quotidianes de les persones.

Aquestes decisions, que estructuraven la vida social amb referències estètiques innegables, tenen un vincle evident amb les distincions que operen en l'espai d'allò que és social amb referència a l'acumulació de capital cultural, per a la qual cosa, en termes del pensament de Pierre Bourdieu, l'educació organitzada té un lloc fonamental. Per a l'autor:

"El campo de producción, que evidentemente no podría funcionar si no pudiera contar con unos gustos ya existentes, propensiones más o menos intensas para consumir unos bienes más o menos estrictamente definidos, es lo que permite al gusto realizarse, ofreciéndole, en cada momento, el universo de bienes culturales como sistema de posibles estilísticos entre los cuales puede seleccionar el sistema de los rasgos estilísticos constitutivos de un estilo de vida."

(Bourdieu, 1998, p. 228)

Una anàlisi dels problemes de la cultura ha de reconèixer la penetració dels mitjans i de les tecnologies de la informació i la comunicació actuals, que modifiquen profundament les formes de relació entre les persones tant com les maneres de produir, circular i aproximar-se a les representacions simbòliques i a les imatges que tenim sobre el món circumdant.

Allò que concebíem pròxim o llunyà s'ha modificat per la utilització quotidiana de mitjans electrònics i digitals que permeten establir connexions, fins i tot simultànies, amb diferents llocs.

S'afavoreix així la producció de noves formes de contacte interpersonal, amb capacitats individuals o col·lectives d'allò més variades i maneres inèdites de circulació d'informació i de permanència i sosteniment dels vincles establerts.

Hem vist **Zygmunt Bauman** com un dels autors que més ens interessa destacar en aquest sentit, pels seus aguts comentaris sobre el fenomen que aquestes formes noves de proximitat generen, encara que de vegades resultin una manera llunyana de ser aparentment a prop.

Tornant des d'aquest punt de vista sobre allò que tractem, Bauman sosté que:

"Los espasmos de la proximidad virtual terminan, idealmente, sin dejar sobras ni sedimentos duraderos. La proximidad virtual puede ser interrumpida, literal y metafóricamente a la vez, con sólo apretar un botón. Pareciera ser que el logro fundamental de la proximidad virtual es haber diferenciado a las comunicaciones de las relaciones. A diferencia de la antigua proximidad topográfica, no requiere lazos preestablecidos ni los genera necesariamente. «Estar conectado» es más económico que «estar relacionado», pero también bastante menos provechoso en la construcción de vínculos y su conservación."

(Bauman, *op. cit.*, p. 88)

Exemple de mitjans electrònics i digitals

Mòbils, ordinadors, programari de comunicació variat i distribució d'informació, etc.

Com a educadors, sempre ens hem de preguntar en què pot contribuir l'educació a la possibilitat de restaurar una recerca de sentit col·lectiu, heterogeni però compartit, en termes col·lectius i socials. Una postura possible té a veure amb el paper de l'art i la cultura, tal com ho problematitza **Jacques Rancière** en termes de sensibilitzar sobre problemes comuns:

"[...] hacer conscientes los mecanismos de la dominación para transformar al espectador en actor consciente de la transformación del mundo. Sabemos de sobra el dilema en que se encuentra este proyecto. Por un lado, la comprensión puede por sí misma hacer poco por la transformación de las conciencias y de las situaciones. [...] Ahora bien, el sentimiento positivo [de una capacidad de transformación] supone que se esté ya comprometido en el proceso político que cambia la configuración de los datos sensibles y construye las formas de un mundo futuro en el interior del mundo existente."

(Rancière, 2005, p. 38)

La situació del que és actual és paradoxal, en termes de la necessitat creada del consum massiu i alhora la recerca obsessivament individual de la identitat personal i la diferència. La pluralitat no és una condició natural de la democràcia llevat que contribueixi als èxits col·lectius sense perjudici de les identitats particulars. I això és bàsic per a allò que és cultural i per a allò que és educatiu.

El camí educatiu envers l'accés a la cultura, a les manifestacions artístiques, a la dimensió de la producció simbòlica d'una societat o d'un grup, ha de ser una possibilitat real per a tots els sectors i totes les identitats, tant com que la reivindicació particular d'aquestes últimes no pot excloure l'accés d'un altre per la seva condició de diferència.

Per això hem de formular la pregunta permanent següent, i buscar-ne la resposta:

"cómo intervenir en el curso de los procesos de construcción social del conocimiento artístico de tal manera que éste no pueda ser instrumentado en beneficio y cobertura de los intereses del nuevo capitalismo avanzado –cuya estrategia cultural no es, como a veces ha querido decirse, la homologación cultural: sino, justamente al contrario, la proclamación del pleno cumplimiento del proceso de estetización de los discursos y las formas de vida en su versión tecnológica, y la afirmación taxativa de lo irrebalsable del «pluralismo interpretativo» como coartada para denegar cualesquiera otros valores que los de su puro contraste en el plano del mercado, del supuestamente «libre mercado»."

(Brea, 2002, p. 134)

L'educació té un lloc central aquí com a promotora de les capacitats d'aprenentatge, d'accés al coneixement i la cultura, capacitats que són d'interpretació, de creació, però alhora de comprensió i crítica.

En educació és important reflexionar sobre les produccions culturals dels col·lectius, el que ha acumulat la societat i les maneres com aquests béns se seleccionen i s'ofereixen als subjectes mitjançant les pràctiques educatives. Com, d'alguna manera, es pot aconseguir restituir la relació entre el que s'ha produït

en la cultura i l'art i l'experiència quotidiana de les persones, relació moltes vegades perduda pel desenvolupament d'allò que és cultural com a mercat i la transformació del bé d'ús en bé de canvi i consum.

Ja hem abordat aquest punt abans, però l'il·lustrarem una mica més encara, amb una reflexió que bé podríem pensar respecte de la funció educativa. Tal com sosté Jean Baudrillard:

"El don unilateral no es sino caridad: otorgado y recibido, permanece en la lógica profunda del sistema. [...] Para subvertir radicalmente la lógica del valor de cambio, no basta con restituir la autonomía o la gratuidad del valor de uso, es preciso restituir la posibilidad de devolver, es decir cambiar la forma de la relación social. Si no hay contra-don posible, intercambio recíproco posible, se permanece en una estructura de poder y de abstracción. [...] Para quebrar el valor de cambio, no hay que restituir valor (así sea de uso) sino cambio."

(Baudrillard, 1997, pp. 261-262)

En aquest sentit, semblaria que la fortalesa progressiva del mercat entorn dels objectes i produccions de la cultura ha transformat aquella relació pública d'accés en una possibilitat privada de consum, basada en els mecanismes d'oferta i demanda.

El bé cultural, com a bé d'ús, es transforma en mercaderia regida per les regles generals mercantils i així es redueixen les possibilitats d'un accés que per dret totes les persones hauríem de tenir.

Probablement, aquesta mercantilització progressiva dels béns culturals ha tingut els seus vaivens d'aprofundiment al llarg de l'últim segle i mig fins a arribar als nostres dies. Les reaccions de cada època, en diferents moments històrics, han aconseguit més o menys reeixidament minvar l'agressivitat de la lògica d'oferta i demanda i han procurat unes formes de distribució cultural més grans i més democràtiques.

D'altra banda, també hi ha hagut moments d'aprofundiment de l'ideal mercantil, per exemple, i per a l'exemple de les produccions artístiques, alguns autors opinen que:

"[...] a partir de la década de los ochenta, la década del neoliberalismo triunfante, el arte viene siendo cada vez más instrumentalizado por el mercado, lo que contribuye a reiterar la fetichización del objeto de arte, que tiene a dejar de ser un bien de cultura para transformarse en un bien de consumo. [...] De este modo el objeto de arte se va reduciendo a su valor de cambio, evaluado estrictamente en la función de las fluctuaciones del mercado."

(Rolnik, 2001, p. 11)

Aquestes qüestions estan plantejades en aquest text i es funden en la creença que l'educació social té molt a veure amb els processos de creació, producció, distribució i accés a la cultura, més enllà de la posició social del subjecte.

L'interès del mercat quan es refereix a les creacions culturals, com a intercanvi regulat exclusivament per les lleis d'oferta i demanda, a més d'allunyar la possibilitat de l'accés públic i democràtic a aquestes creacions, opera com a element de pressió en l'educació en tots els seus nivells i les seves formes.

De manera que l'apreciació, el gust estètic, l'assignació de valor a determinades formes artístiques o modalitats expressives, l'elaboració de pautes d'identitat –basades per exemple en els mitjans de comunicació o la publicitat massiva– actuen com a elements de construcció d'unes orientacions dominants, que l'educació social, en particular, no pot obviar.

Si pensem que les noves formes de producció i distribució cultural transformen les nocions tradicionals de l'accés als béns de la cultura veurem que la lògica d'un mercat de distribució, més que de possessió d'un objecte, està guanyant terreny des del punt de vista artístic.

La immaterialitat mateixa de l'objecte impedeix progressivament la possessió del bé (ja no necessito tenir el CD d'aquest cantant, el llibre d'aquest autor o el quadre o la reproducció d'aquest altre artista), però genera nous comerços entorn de la distribució per a obtenir el seu registre, la seva documentació, el seu arxiu sota alguna forma de suport.

Exemple de suport

Baixo imatges al meu mòbil, carrego arxius de música obtinguts de la xarxa al meu ordinador, etc.

Totes aquestes modalitats posen en discussió el que s'ha produït com a bé cultural. Ja que hi ha els mitjans i les xarxes per a la circulació exponencial d'arxius de tot tipus, és probable que el mercat de la cultura es bolqui encara més en la regulació de l'accés a la imatge visual i no a l'objecte. Això ja passa quotidianament, per exemple, en les modalitats associades a la televisió digital i a la lògica del *pay per view*; però encara és probable que no tingui la mateixa penetració d'incidència en altres espais de la cultura (per exemple certes produccions artístiques o certs objectes simbòlics).

Si continuéssim en l'exemple de l'art, podríem reflexionar sobre l'anàlisi proposada per José Luis Brea:

"Hasta la fecha, la economía del arte se sostiene en última instancia en un «acto de comercio», de intercambio con lucro que afecta a la propiedad del objeto que se transfiere. Sin embargo, y tanto más cuanto más se acentúe el carácter inmaterial de su modo de producción, las prácticas de producción de visualidad tenderán cada vez más a difundirse bajo economías de distribución, en las que no hay cambio en cuanto a la propiedad del objeto [...]."

(Brea, *op. cit.*, p. 15)

Abans hem vist les dificultats per a conceptualitzar el terme *cultura* i aconseguir definicions acceptables que poguessin implicar la diversitat contemporània i les múltiples pertinences individuals i grupals que marquen els encreuaments que conformen les identitats dels subjectes.

També hem vist que habitualment considerem els problemes vinculats a la cultura en un aliatge, gairebé natural, entre cultura, així, simplement, i "alta cultura", com el domini o accés a determinades produccions artístiques i pràctiques associades a uns gustos definits en funció del seu refinament o reconeixement social "superior".

Això deixa de banda altres manifestacions, també freqüentment adherides a la "cultura popular", "cultura de masses" o "baixa cultura". De manera que, gairebé sense adonar-nos-en, actuem en una dicotomia d'aplicació d'una fórmula que implica que el que no és cultura a seques és cultura popular.

Així, el terme queda associat, d'una banda, a unes formes simbòliques i uns valors vitals compartits i heretats històricament. Com si diguéssim "la cultura o la tradició catalana", o "la cultura o la tradició basca", o de qualsevol altre lloc, generalment amb alguna adscripció geogràfica. Fins i tot arribem a una espècie d'economia del llenguatge per dir "els catalans són d'aquesta manera", "els bascos són d'aquesta altra manera", etc. Conseqüència: se sanciona una única manera de ser, s'estableix la normalitat.

D'altra banda, *cultura* té a veure amb l'associació a certs patrimonis simbòlics considerats vàlids, construïts des de suports hegemònics socialment, i valorats en funció de certs comportaments, accessos, coneixements, possessions i gustos.

Això implica una estratificació social els llocs de la qual són assignats amb relació a una noció de gust, estètica, comportament social o possibilitat d'accés a béns simbòlics determinats. De manera que, com tota ordenació jeràrquica, implica superioritat i inferioritat, en termes d'uns canons de valoració sancionats hegemònicament. Conseqüència: s'aprecien formes simbòliques determinades com a valuoses en detriment de les considerades massives, populars o menors.

En qualsevol cas, ens trobem habitualment en àmbits educatius la confusió conceptual sobre la noció de cultura, almenys en aquestes accepcions, i l'aplicació de diverses maneres segons el problema que ens ocupi.

Tanmateix, i com ha defensat Stuart Hall:

"El que ha estat anomenat *gir cultural* en les ciències socials i humanes, especialment en els estudis culturals i la sociologia de la cultura, ha tendit a emfatitzar la importància del significat (*meaning*) per a la definició de *cultura*. La cultura, s'argumenta, no és tant un conjunt de coses (*things*) –novel·les i pintures, o programes de TV i còmics– com un procés, un conjunt de pràctiques (*practices*)."

(Hall, 1997, p. 2)

Vegeu també

Podeu refrescar aquests aspectes consultant el subapartat 1.1 d'aquest mateix mòdul.

Tenim, llavors, noves maneres de concebre allò que és cultural, tal com ho establím en aquest mòdul, en què aquestes pràctiques impliquen no tant –ni només– la producció d'objectes i tecnologies, siguin quines siguin, sinó a més els significats construïts entorn d'aquests béns i la seva manera de ser produïts.

Aquests significats, i les pràctiques de significació que els produeixen, tenen segurament alguns elements en comú que fan la nostra vida en societat i les possibilitats de ser comunicats. De manera que hi ha d'haver una base més o menys compartida per la qual, fins i tot en la diferència, es produeixi el coneixement d'aquesta diversitat.

L'educació ha de posar èmfasi en una interpretació de l'entorn, de les pràctiques, de la producció material i simbòlica, dels comportaments socials, dels sentiments i afectes, etc., que necessàriament ha de poder ser expressada de manera que pugui ser compresa per altres integrants de la mateixa comunitat.

El mateix Stuart Hall atén aquesta idea de **caràcter compartit** com a necessitat per a la noció de diversitat mateixa en la construcció de les identitats:

"El centre en els 'significats compartits' (*shared meanings*) pot fer de vegades que la cultura soni massa unitària i massa cognitiva. En qualsevol cultura, hi ha sempre una gran diversitat de significats sobre un mateix tema, i més d'una manera d'interpretar i representar-lo. A més, la cultura té a veure amb els sentiments, les afeccions i les emocions tant com amb conceptes i idees."

(*ibíd.*, p. 2)

Si parlem de cultura, ubiquem els integrants d'un col·lectiu en participants de la producció de significats i del potencial de comprensió, però també transformatiu, de les condicions vitals de la seva quotidianitat.

Aquesta capacitat de participació implica que, en un sentit, es produeixin una sèrie de significats i representacions respecte a allò que és real, que aquestes representacions siguin comunicables, i que les pràctiques de significació també puguin ser transformades.

Aquestes pràctiques tenen a veure amb com es produeixen les significacions en els subjectes, què és per a cadascú una determinada cosa, persona o esdeveniment, i en quines coses l'educació pot intervenir i produir i millorar aquestes capacitats.

De la mateixa manera, l'interès està en com donem a conèixer als altres aquests significats que assignem i, al seu torn, com generem que aquests altres es puguin incorporar a aquest entorn de significació i crear les seves significacions pròpies i, no com ocorre moltes vegades, pretenguin l'assumpció de les nostres.

Hall suggereix, en el text citat, l'existència d'un circuit de cultura pel qual es produeixen diversos significats per diferents processos i per mitjà de diversitat de pràctiques. Entre aquests, naturalment, la producció visual ocupa un lloc rellevant en la nostra atenció en termes de donar sentit vital a la nostra identitat.

Aquesta idea de circuit permet conceptualitzar explícitament el moviment de producció i intercanvi de significats del qual els subjectes, tots, formem part a escala col·lectiva i social. Hall considera que:

"Si la cultura és un procés, una pràctica, com fa la seva feina?. En la perspectiva construccionista, la representació implica la realització de significats forjant les relacions entre tres ordres diferents de coses: el que podem anomenar en general *el món de les coses, persones, esdeveniments i experiències; el món conceptual* –conceptes mentals que carreguem als nostres caps–, i *els signes ordenats en llenguatges*, amb els quals podem significar o comunicar aquests conceptes."

(*ibíd.*, p. 61)

És important, a més, que el caràcter públic de la cultura –element que hem esmentat abans des de la perspectiva de Geertz– implica necessàriament una participació generalitzada de construcció de sentit col·lectiu i negociació de significats. Si es procura ser efectivament democràtic i, tal com sosté Beatriz Sarlo:

"Las fuentes de legitimidad se han multiplicado: no se habla porque unos pocos reconozcan a alguien ese derecho. Excepto que se quiera hablar para esos pocos, se deberá conseguir una autoridad que no depende por completo ni del discurso ni de los expertos en discursos, sino teóricamente de «todos»."

(Sarlo, 2004, pp. 163-164)

En educació, això és particularment significatiu per diversos motius; n'assenyalarem només alguns que considerem més rellevants, encara que convidem els lectors a afegir-hi els propis:

1) Cal tenir en compte la **noció d'autoritat**. No ens referim estrictament a l'autoritat com a exercici de poder, sinó com a reconeixement de saber d'un altre i, per tant, la possibilitat d'aprendre d'un altre.

En aquests termes, hi ha una funció probablement debilitada del reconeixement de les institucions "tradicionals" –hem esmentat abans en aquest text la importància de l'aprenentatge experiencial, com el denominen alguns autors–, diguem l'escola o les institucions educatives en general. De manera que, en la construcció de coneixements, en els processos d'identitat, en les formes de relacionament, en les decisions estètiques personals, opera un altre conjunt important de circuits simbòlics, propis de la cultura, en els quals les persones, i especialment les generacions més joves, relacionen, aprenen i intercanvien significats.

Lectura recomanada

S. Hall (1997). *Representations. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: SAGE publications.

2) Aquestes formes d'aprenentatge no reglades no tenen referències més clares, moltes vegades, que les que es deriven de les intencions mateixes del mercat, de manera que no hi ha motiu per a esperar que les persones tinguin possibilitats espontànies de crítica d'aquestes condicions ni de formular alternatives individuals, si no es generen noves maneres d'aprenentatge col·lectiu en les quals la gent se senti representada i que alhora s'ofereixin uns continguts culturals de qualitat que permetin aquests moviments cognitius. És a dir, si l'educació no té aquí un paper d'accés i afavoreix el coneixement per plantejar alternatives.

3) Aquestes noves formes, necessàriament, s'han de generar en la **participació** dels involucrats mateixos. Sarlo mateixa reconeixerà un punt associat a aquesta problemàtica, referit especialment a la cultura juvenil (construcció l'origen de la qual ja hem referit a tall d'exemple en apartats previs):

"La cultura juvenil, como cultura universal y tribal al mismo tiempo, se construye en el marco de una institución, tradicionalmente consagrada a los jóvenes, que está en crisis: la escuela, cuyo prestigio se ha debilitado tanto por la quiebra de las autoridades tradicionales como por la conversión de los medios masivos en espacio de una abundancia simbólico que la escuela no ofrece."

(*ibíd.*, p. 16)

Ja hem vist el lloc de les noves tecnologies, i segurament el paper que exerceixen perquè allò que és educatiu, com a institució, renunciï a territori en aquest context. El lloc institucional que l'educació va forjar en la modernitat (consolidació dels estats nació, recerca de l'homogeneïtat cultural, etc.), ja no és tal, perquè:

"[...] primero los medios masivos y recientemente la comunicación digital y electrónica multiplicaron los espacios y circuitos de acceso a los saberes y entretenimientos culturales. Aún la educación formal más abierta a la incorporación de medios audiovisuales e informáticos ofrece solo una parte de los conocimientos y apenas ocupa parcialmente las horas de aprendizaje. En las pantallas extracurriculares los jóvenes adquieren una formación más amplia, en la que conocimiento y entretenimiento se combinan. También se aprende a leer y a ser espectador siendo televidente e internauta."

(García Canclini, 2007, pp. 34-35)

Entendre, analitzar, seleccionar, rebatre els missatges que ens arriben per mitjà de les imatges, els mitjans de comunicació, Internet, la publicitat, proposa un escenari complex que exigeix pensar i pensar-se en tots els espais en què ens toca participar, especialment en la recomposició de l'espai educatiu.

Les imatges en la nostra contemporaneïtat construeixen discursos que s'entrecreuen en els subjectes i des d'aquests, i per a la qual cosa cal l'accés al coneixement si és que de veritat es pretén incidir-hi:

Exemple d'intencions del mercat

Producció de venda, generació de consum, adhesions temporals a productes, etc.

"Gran parte de la realidad es pura construcción social: el dinero, la propiedad, el matrimonio, las funciones de género, los sistemas económicos, la pobreza, los sistemas jurídicos, el racismo, los gobiernos las humanidades y las artes. Las artes contienen representaciones de la realidad social. Las artes acaparan una porción importante del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. En cualquier caso, cualquier discurso necesita emisores y receptores. Y si los estudiantes quieren lograr alguna participación en el discurso deberán conocer el lenguaje."

(Efland *et al.*, 2003, p. 124)

Si és veritat que "las políticas culturales más democráticas y más populares no son necesariamente las que ofrecen espectáculos y mensajes que lleguen a la mayoría, sino las que toman en cuenta la variedad de necesidades y demandas de la población" (García Canclini, 1995, p. 94), llavors el compromís ha de ser amb el desenvolupament d'una educació que promogui, des del reconeixement de la diversitat (del que és «multi»), l'actitud de respecte i possibilitat en el joc i la negociació que s'ha de produir en el que és (inter)cultural, fins al límit ètic en què això pugui implicar una ratificació del subjecte en una condició desfavorable per al seu desenvolupament personal.

És a dir, no puc tenir por de l'acció educativa basada en un respecte a la diversitat que condueixi a ratificar unes condicions d'origen que operen contra el desenvolupament i els drets del subjecte.

L'accés als béns culturals d'una societat, d'un col·lectiu humà, és una cosa en la qual l'educació té una responsabilitat bàsica com a acció i com a garantia de participació real per a la inserció d'aquest col·lectiu en el medi social i, per tant, per la formació del ciutadà per al seu procés de socialització.

Aquests coneixements, especialment els vinculats a les manifestacions estètiques de tot tipus, s'han de fundar no en una pretensió ornamental sinó en el reconeixement de la importància que tenen respecte de l'experiència vital del subjecte i d'allò que és social en el seu conjunt.

2. Educació

Hem referit abans les condicions socials i educatives d'apropiació cultural i construcció d'identitat en l'època contemporània.

No ens detindrem, tanmateix, en aquest mòdul, en definicions sobre si l'educació és un procés de desenvolupament intern del subjecte o si és una acció des de fora que tendeix a la incorporació de determinats coneixements necessaris per al seu desenvolupament vital.

Sí que ens interessa, entre els dos extrems assenyalats, ubicar el punt en el qual es privilegia el subjecte de l'educació com aquell que fa moviments determinats que són els necessaris per a apropiar-se uns coneixements que es consideren valuosos i, en aquests moviments, compromet integralment els seus sentiments, creences, coneixements i sensibilitat.

Així, les decisions personals tenen el seu valor incorporat en la relació vital amb els continguts de la cultura i s'expressen en la reconstrucció experiencial del subjecte que aprèn. Aquesta reconstrucció és la clau fonamental del paper de l'experiència en el pensament de John Dewey, per la qual cosa l'educació, i especialment la de continguts eminentment culturals, estètics o artístics, col·loca el subjecte en la capacitat creativa necessària per a possibilitar la relació amb aquells continguts en una experiència nova i la seva resignificació en el cúmul d'experiències del subjecte.

La resignificació de la **noció d'experiència** és per a nosaltres clau en educació, i particularment en l'àmbit de les pràctiques educativosocials, quan la dotem d'un doble sentit d'interacció i continuïtat perquè operi com una veritable experiència.

La **interacció** té a veure amb la ubicació d'un subjecte en situació que es relaciona amb elements del medi –dins dels quals es poden col·locar els continguts culturals– i aquesta relació s'enllaça amb el principi de **continuïtat** en què és resignificada en clau de les experiències anteriors del subjecte i des de les quals es possibiliten experiències posteriors.

Com mostrem en l'anàlisi de la cultura, l'apreciació, el gust, les representacions de continguts estètics, els símbols en els quals el nostre món se significa, s'han de desprendre d'alguna cosa "natural", com si això es tractés d'un contingut objectiu i desinteressat.

Al contrari, creiem que cal reconstruir el programa educatiu des d'una idea de diversitat creativa, estètica, conceptual, amb formació i accés per a la quantitat més gran de participants, i també la sensació que els espais de la cultura han de ser uns llocs privilegiats per a l'aprenentatge sobre les coses valuoses que tenim dret a conèixer.

En aquest context, i perquè és tema d'aquest mòdul allò que és cultural, es fa imprescindible un abordatge, des d'aquest enfocament, de la formació en els temes que associen els continguts culturals amb l'educació social.

És indubtable que aquesta relació es desplega en les aportacions que també puguin fer a l'educació social els enfocaments pedagògics crítics, els denominats *estudis culturals* i l'antropologia, el desenvolupament de l'educació per a la comprensió de la cultura visual, les anàlisis sobre el lloc i l'ocurrència de l'experiència estètica i el treball educatiu que, a més del sistema formal, es desenvolupa en museus i centres culturals, a la ciutat com a entorn i en diferents espais socials i comunitaris.

És interessant veure la contextualització d'allò que és educativosocial en les alternatives d'anàlisi que ens puguem com a estudiants, futurs educadors i educadores, sobre l'elaboració narrativa d'un període determinat, la nostra època actual, en què el temps es transformi més en temps de significats subjectius que en temps cronològic.

La racionalitat, que ens sembla dominar com a modalitat d'aproximació al món, com a forma predominant de coneixement, deixa el seu lloc de privilegi, des de la perspectiva de l'experiència estètica, a altres formes d'acostament al nostre entorn. L'educació que privilegia aquesta racionalitat ha de ser debatuda amb els arguments de la integritat del coneixement humà no desproveït del que és emocional, estètic i eticomoral.

La recuperació del que és cultural, artístic, estètic, ofereix des de l'experiència educativa un espai propici per a l'expressió de la multiplicitat, fluctuació i flexibilitat dels interessos i els comportaments que fan les possibilitats i decisions personals i la construcció identitària dels subjectes, alhora que també reconeix la memòria d'un llegat que ens projecta al futur.

2.1. L'educació com a procés de socialització

El subjecte de l'educació, com a únic, apareixerà només en l'oportunitat que puguem aclarir opinions i conceptes previs que, encara que moltes vegades estan summament arrelats, operen en la negació de la possibilitat individual.

La idea de cultura de Geertz aporta, segons el nostre parer, molt significativament en aquest sentit:

"[...] debemos descender a los detalles, pasar por alto equívocos rótulos, hacer a un lado los tipos metafísicos y las vacuas similitudes para captar firmemente el carácter esencial de, no sólo las diversas culturas, sino las diversas clases de individuos que viven en el seno de cada cultura, si pretendemos encontrar la humanidad cara a cara."

(Geertz, *op. cit.*, p. 58)

El que és interessant aquí és que allò que és humà es manifesta en la diversitat i en la individualitat i això permet, des del punt de vista educatiu, treballar amb subjectes que no considerem definitivament caracteritzats pel seu origen o pertinença sinó per les seves potencialitats i decisions.

Naturalment que d'on ve el subjecte o quines són les referències col·lectives del seu ésser al món són importants per a l'educació, però aquests, en tot cas, són elements que ens ajuden a comprendre les seves accions més que a retolar-lo en una conducta esperada.

Aquella idea positivista del progrés com a condició de l'evolució històrica potser s'ha debilitat parcialment, o potser conviu amb el desenvolupament de la il·lusió dominant de l'accés a la informació il·limitada sobre tot el que s'esdevé al nostre voltant o fins i tot en llocs remots, però que habitualment marca les aspiracions d'arribada del subjecte individual. Per tant, un desafiament important de l'educació és trobar noves maneres de relacionar el subjecte amb el seu entorn.

Aquesta situació de relació i reconeixement de la pertinença implica necessàriament pensar en les condicions noves que emmarquen l'entorn d'època i, per tant, desafiar el lloc de la cultura i dels educadors, des de la construcció de subjectivitats noves.

D'altra banda, apareix la importància de la idea pedagògica d'**agència** com l'oportunitat i el sentit de col·locar en relació formes individuals i col·lectives d'acció i pensament que permetin maneres noves de reconèixer-se en la comunitat, el barri o el que és social.

El que efectivament operarà com a possibilitat de transformació democràtica de les nostres societats no és tenir la possibilitat d'allò que és alternatiu com una història fantàstica ni "visitar" aquestes històries com a rareses. Al contrari, la noció d'*agència*, la idea d'aconseguir la capacitat de l'acció social des dels reconeixements culturals mateixos té a veure amb el diàleg i la connexió –reconnexió en molts casos– de diferents nivells d'esdeveniments socials (institucional, acadèmic, urbà, etc.).

Tanmateix, la fortalesa i la possibilitat pedagògica d'allò que és cultural no es basa exclusivament en les institucions educatives, sinó com més va més en la recuperació d'espais socials en què aquella condició d'agència i actuació que referim torni a ubicar en la quotidianitat de l'esfera pública totes les coses a les quals moltes vegades les nostres societats han renunciat a favor de formes suposadament representatives, com llocs únics de producció cultural, incloent-hi diversos estaments estatals, mitjans de comunicació o espais institucionals jerarquitzats.

Les societats, els grups i les persones, moltes vegades, han ratificat tàcitament el fet d'haver renunciat a les seves decisions col·lectives, pròpies de diversos espais públics, a favor de diferents estaments institucionals, polítics, governamentals, etc., la qual cosa ha generat moltes frustracions o sensacions d'impossibilitat, a més d'oblidar la legitimitat dels espais propers i quotidians en què allò que és cultural es manifesta i construeix.

La possibilitat per a l'educació, i en particular per a l'acció educativosocial, és recol·locar les accions culturals en la diversitat simbòlica i física del que és institucional, urbà, quotidià, com a forma de recuperació de la possibilitat de les persones.

Alguns d'aquests punts els abordem a continuació a fi de conceptualitzar, d'una banda, el valor de l'acció educativa i el lloc que ha tingut l'educació sistemàtica en la conformació de les societats en la incorporació de les generacions més joves al patrimoni cultural a què tenen dret.

D'altra banda, el dispositiu pedagògic, aquell que s'estableix institucionalment per al desenvolupament de qualsevol acció educativa, no és una construcció neutral, sinó que condueix a fer que el subjecte es construeixi des d'unes condicions culturals i socials que generen els mecanismes d'incorporació col·lectiva de l'individu.

En tots dos sentits, la infància ha estat el sector de la societat en el qual es verifiquen primer les accions públiques per a l'assoliment de la incorporació dels nous individus a la societat de la qual són part. És en la infància en què les institucions ja tenen el poder d'intervenció, per mitjà de l'educació, per a procurar la normalització dels individus en funció d'unes pautes culturals que es consideren vàlides, ajustades i necessàries per al progrés del col·lectiu, el manteniment i la reproducció de l'organització social.

Aquestes pautes, com hem estat considerant, han tingut en general un caràcter d'**homogeneïtat pretesa** i aplicació de **valors dominants**. Encara que moltes vegades aquests poden aparèixer com a consensuats i majoritaris, en realitat sempre formen part d'una selecció arbitrària de continguts que, presentada com l'única o la millor, no dona espai per a ser contestada per part d'aquells grups o persones que podrien estar en conflicte amb aquesta selecció.

Aquestes condicions generals de desenvolupament dels sistemes educatius s'han donat particularment en condicions de **diversitat d'origen**. En general tendim a suposar llocs i èpoques en què s'han rebut, per exemple, nombrosos contingents migratoris de procedències diverses, com pot ser el cas de la realitat actual de molts països europeus o la situació anterior d'alguns països llatinoamericans.

Tanmateix, reparem poc en situacions en les quals aquestes diferències són més subtils, o es troben més encobertes, o tenen un pes històric que les encobreix o les naturalitza. Podem pensar aquí en orígens i pertinences socials, o de gènere, o d'edat (ja hem vist la definició, per exemple, de les cultures juvenils), etc.

En qualsevol cas, totes aquestes pertinences múltiples han de negociar efectivament aquelles diferències culturals en la convivència social, i l'educació és un espai de manifestació evident d'aquestes condicions.

Per a exemplificar aquestes nocions, és important la citació següent de l'argentina Sandra Carli sobre el desenvolupament del sistema educatiu al seu país en un context d'importants migracions i conformació nacional:

"La escolaridad obligatoria funcionó en la Argentina como un dispositivo disciplinador de los niños de los sectores populares, hijos de la inmigración y de la población nativa, pero al mismo tiempo tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país. La escuela favoreció la construcción de una **cultura pública** que incidió generacionalmente en el quiebre de la sociedad patriarcal, en la lucha por una ciudadanía democrática [...]. Los niños se inscribieron en un orden público."

(Carli, 1999, p. 24)

Volem establir amb aquestes aportacions que una acció educativa que es desenvolupa en un lloc determinat, que la desenvolupa un professional legítimat per a l'acompliment d'aquestes accions i pensant en la formació d'un o diversos subjectes, està contribuïnt de fet a la construcció d'un cert ordre cultural en què aquest subjecte de l'educació és el protagonista principal.

D'aquesta manera, els assoliments que es puguin plantejar des de l'acció educativa han de preveure que les característiques mateixes de la proposta, de l'espai creat per al desplegament d'aquesta acció, modelen la manera com els subjectes intervindran en la seva formació pròpia.

Aquest dispositiu enclou en si mateix una doble condició:

- a) la promesa alliberadora, respectuosa de la diferència i promotora de la igualtat de drets i accessos;
- b) la possibilitat de la reproducció, la permanència i la inhibició del canvi social.

Exemple d'orígens i pertinences socials

Orígens obrers, camperols, urbans, aristocràtics, marginals, etc.

Com ha sostingut Jorge Larrosa:

"Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. [...] siempre que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma."

(Larrosa, 1995, p. 291)

De manera evident, el privilegi d'allò que és educatiu es troba en el subjecte de l'educació quant al seu protagonisme de canvi o d'encarnació del control social, i clarament això no es pot concebre per fora d'un entramat cultural que constitueix la manera com es representen les relacions que ocorren en el terreny social. És a dir, "Hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura [...]" (Larrosa, 1995, p. 288).

En aquest pla, això comporta una gran responsabilitat per als educadors i una presa de posició inevitable respecte a la impossibilitat de la neutralitat de la seva actuació. Compartim que és el subjecte de l'educació el que en definitiva i fins i tot en les circumstàncies més adverses, pren les decisions últimes de les seves opcions personals, dels seus acords i desacords, dels seus compromisos i renúncies, o de les seves accions o inhibicions.

Malgrat això, també creiem que ningú ja no pot romandre indiferent a la circumstància que, tot i que és el subjecte qui decideix, l'estructuració del dispositiu educatiu produeix unes possibilitats particulars de narrar-se, d'entendre's, en definitiva, de formar-se. I en aquesta incidència reflexiva del verb tenen sens dubte responsabilitat els educadors en la construcció d'aquell dispositiu. Així:

"Lo que sea el ser humano en tanto mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media [...] la pedagogía no puede ser vista ya como un espacio neutro o aporético de desarrollo o de mediación [...] sino que produce formas de experiencia de sí, en la que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular."

(Larrosa, 1995, pp. 291-292)

Aquest "esdevenir subjectes" no és una acció diferida en el temps respecte de l'acció educativa sinó que la seva interpretació justa, segons el nostre parer, està més aviat associada a una condició de continu en la qual el subjecte participa de la seva producció pròpia com a tal.

En aquest punt, els continguts de l'educació es converteixen en un element central de la relació educativa que intervé els llocs assignats a l'educador i al subjecte que s'educa. Aquests continguts, que com hem insistit àmpliament són continguts de la cultura als quals el subjecte té dret a accedir, són els que han de produir l'apropiació però també la transformació.

Beatriz Sarlo anota lúcidament una idea fonamental respecte al lloc dels continguts de l'educació, amb el valor de donar al subjecte el dret a l'accés però també la responsabilitat del seu increment i transformació. Sarlo dirà:

"Se aprende lo que no se sabe: esta idea simple obliga a pensar otras. En primer lugar, que la fuente de un patrimonio simbólico no está sólo en aquello que los sujetos han recibido y consideran propio (a través de la cultura vivida, familiar, étnica o social) sino en aquello que van a convertir en material conocido a través de un proceso que implica, en la misma apropiación, una dificultad y un distanciamiento."

(Sarlo, 2004, p. 123)

Si observem atentament l'interès que això pot tenir per a l'educador ens adonarem que és la manera d'assignar la responsabilitat al subjecte per a tenir cura d'aquest patrimoni que li és llegat, però també per a millorar-lo i tornar a posar-lo en comú ja transformat.

Alhora és una manera de pensar que el moviment que estem exigint a aquest subjecte que aprèn no és el d'empastar-se en allò que li és llegat ni indeferenciar-se'n com si fos alguna cosa natural, sinó aconseguir una distància crítica per a valorar-lo, assumir-lo o rebutjar-lo.

2.2. La definició del camp educatiu

Quan es formulen consideracions sobre la cultura i de l'àmbit social en el marc d'aportacions a un camp educatiu, en particular el de l'educació social, no podem obviar certes definicions generals entorn d'aquest camp que no s'han d'ometre, per òbvies que siguin en molts casos.

El de l'educació social és, segons el nostre parer, un camp que s'ha modificat des de la seva aparició més o menys constituïda a partir de la segona meitat del segle XX, però que sens dubte s'ha de preparar per a patir modificacions noves i profundes, empeses per diferents motius.

Alguns d'aquests motius són segurament externs al camp mateix de l'educació social; no obstant això, hi incideixen decididament. A tall d'exemple, podem comptar entre aquests **condicionants externs**: les modificacions que es puguin produir en l'àmbit de les polítiques públiques –especialment les relacionades amb l'educació o amb aspectes socials que afecten els subjectes amb qui treballa l'educador social–, també els canvis que es produeixen en les formes d'organització social i convivència –pobresa o exclusió social, migracions, desplaçaments de població per catàstrofes o guerres– i finalment canvis tecnològics i comunicacionals que modifiquin les possibilitats de l'acció educativa, entre molts altres.

Així mateix, hi ha **elements interns** que modifiquen el camp de l'educació social des de "dins", d'acord amb la lògica de funcionament que ja va descriure Pierre Bourdieu, i també modificacions en la formació mateixa dels futurs edu-

cadors: aparició de noves formacions i propostes, innovació educativa, aportacions noves des del punt de vista teòric, reconeixement professional, equiparació de titulacions, regulació de l'ocupació, etc.

Per tots aquests motius, llavors, només cal esperar nous moviments en el camp de l'educació social. Però fonamentalment per un que ens preocupa especialment i al qual hauríem de donar més atenció de la que ha tingut habitualment: la convicció dels educadors mateixos que duen a terme una professió pedagògica i que, com a tal, sol tenir problemes pedagògics, encara que poques vegades ho reconeguem.

Per això, coincidim amb Segundo Moyano:

"Al hablar de la Educación Social como una profesión social y educativa, se está tendiendo a dar por supuesto que la propia denominación de educador ya confiere las características propias para ejercer la función educativa. [...] En el campo de la Educación Social, en muchas ocasiones, hablamos de las dificultades sociales pero pocas de las dificultades educativas."

(Moyano, 2009, p. 26)

Quan parlem d'educació, parlem de continguts, de metodologies, de subjectes que aprenen, de professionals que exerceixen una tasca pedagògica, etc., i aquests són els problemes pedagògics que estem esmentant i sobre els quals cal reflexionar, ja que no n'hi ha prou de tenir el "carnet" d'educador per a ser-ho, encara que de vegades ho sembli.

En una etapa de formació, és molt important que les persones reflexionin sobre què és allò que és distintiu en què s'estan formant. Què és el que dóna especificitat a la seva professió futura: **educador social**.

I segons el nostre parer, el que és específic no és la condició social de les persones amb qui ens imaginem (i estem il·lusionats) que treballarem sinó la condició educativa de la feina professional que exercirem; feina que està intervinguda pels continguts culturals dels quals un altre, subjecte de l'educació, s'ha d'apropiar.

És important seguir Moyano en aquesta idea:

"[...] existe una cuota de *no saber* acerca de los contenidos a transmitir y, sobretudo, acerca del sujeto. Una postura, ésta, en clara oposición a la presentación del educador como un modelo a seguir que lo sabe 'todo' acerca de 'todo', incluido sobre lo que le pasa al sujeto." [En qualsevol cas, hem de] "deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta."

(*ibíd.*, p. 31)

El risc gens menor d'aquesta "ignorància" que es denuncia és que l'educador es transformi en el "jo ideal", aquell que és model i aspiració d'arribada per a l'altre en lloc d'afavorir la construcció d'un "ideal del jo" que permeti al sub-

jecte de l'educació projectar les seves aspiracions i coneixements cap a un lloc en el qual es conjuga l'emoció, el coneixement i el desig d'anar-hi, de fer un moviment.

En oposició, l'educador social ha d'afavorir la realització d'una "convocatoria a saber y a querer que el otro sepa; a pasar lo dado; a asumir la responsabilidad educativa (y adulta) que emplaza a entender que aquel que aprende necesita de otro que enseñe" (*ibíd.*, p. 35). I aquest altre és precisament el lloc en el qual s'ha de posicionar, en aquest cas, la figura de l'educador social.

És clar que aquesta visió és una postura professional, però també epistemològica i fonamentalment ètica de quin ha de ser el lloc de l'educador social en la relació professional, perquè ubica l'acompliment d'una formació i una habilitació necessària perquè es faci càrrec responsablement d'uns coneixements propis d'una activitat social irrenunciable:

"Entendemos por educador social al profesional (no renunciamos a este ideal formativo) capaz de construir (actualizar, transformar) los *marcos conceptuales* desde los que es posible desplegar prácticas pedagógicas en ámbitos sociales."

(Núñez, 2002, p. 38)

Però també és una posició epistemològica, perquè defineix una relació amb aquests coneixements i construeix el coneixement des d'una perspectiva col·laborativa, però també de reconeixement de l'especificitat. I és ètica perquè necessita establir el lloc de si mateix i de l'altre, sense submissions i amb el reconeixement de drets i obligacions individuals i compartits.

Aquest comportament ètic que ha d'implicar l'actuació de l'educador social porta a transcendir el lloc de partida del subjecte:

"[...] por un lado se trata de fijar horizontes socialmente normalizados, por otro se trata de potenciar el esfuerzo de invención, de creación del educador a la hora de diseñar actividades."

(Núñez *et al.*, 1998, p. 111)

Violeta Núñez mateixa ha aprofundit en aquesta idea, que es manté vigent, en el sentit que els educadors han de ser capaços de transmetre als subjectes i afavorir la confiança.

"Se trata de posibilitar su acceso, en carácter de herederos legítimos, al patrimonio que les pertenece. Para eso hay que poner en juego la confianza: confianza en que harán buen uso de ese legado, es decir, que acrecentarán la herencia, cambiándola, actualizándola. [...] Se combinarán de manera peculiar memorias y olvidos, habrá elementos perdidos y otros recuperados. Y para que esto sea posible, hay que apostar a transmitir."

(Núñez, 1999, pp. 166-167)

D'altra banda, l'educació social posa sempre una mena de doble atenció entre les necessitats del subjecte particular i l'entramat de situacions i pràctiques socials en les quals aquest es relaciona, manifesta i circula.

És així com els processos de socialització es vinculen amb la cultura com a representacions del subjecte sobre el món, representacions que s'hauran de negociar des de la diferència que no renunciï a l'objectiu de la possibilitat personal.

"Se trata siempre de un trabajo particularizado, es decir, que, tomando en cuenta las peculiaridades de un sujeto, ofrece recursos de socialización y culturalización en un sentido amplio. Este trabajo educativo es siempre individualizado, aunque pueda utilizar técnicas grupales y/o de desarrollo comunitario."

(Núñez *et al.*, 1998, p. 107)

L'educació social, per contribuir efectivament a processos d'aprenentatge i canvi, i si pretén fer adequadament la seva feina, no pot prescindir de l'atenció de dos fenòmens que han estat assenyalats, però que podem trobar particularment referits en els textos que han marcat les principals aportacions al camp.

D'una banda, i en l'entorn d'època en què ens trobem actualment, no podem ignorar el lloc de les tecnologies de la informació i la comunicació. Això ha multiplicat també l'accés als continguts visuals, la música, la informació cultural que es produeix a diferents llocs, la producció artística. D'aquesta manera, acceptem la sentència següent:

"La informatización de los circuitos sociales y económicos plantea también nuevos desafíos a la cultura y, por tanto, a la educación. Así pues, la educación social, en el área de arte y cultura, ha de hacer a los sujetos capaces de asimilar el entorno cultural y artístico en el que viven desde una posición reflexiva y crítica [...]."

(Núñez *et al.*, 1998, p. 125)

D'altra banda, el desenvolupament tecnològic mateix fa que es trobi com més va més estesa la possibilitat de produir unes representacions pròpies, i també uns intercanvis mai no imaginats d'imatges fixes, vídeos, música i arxius de diferent tipus que contribueixen a significar la realitat de les persones.

Aquesta realitat planteja el desafiament tant de la destresa d'ús de les tecnologies com de la comprensió crítica del lloc d'aquestes i de la seva combinació amb altres possibilitats gens caduques:

"[...] educar es hoy brindar herramientas tecnológicas, pero también las de los viejos saberes, las del rigor científico, las lingüísticas... Luego cada autor construirá sus propios recorridos, empleando diversos materiales del utillaje de época. [...] la posibilidad de seleccionar la información, catalogarla, desecharla, confrontarla, etc. no es una actividad que el sujeto realizará espontáneamente. [...] para ello hay que transmitir o ayudar a buscar."

(Núñez, 1999, p. 166)

Ja no és novetat que l'especificitat de la feina de l'educador social porta a enfrontar situacions que, mentre mostren el caràcter globalitzat de la condició contemporània, reflecteixen noves diferències i exclusions que no es poden defugir des de les polítiques públiques, i en particular des de les educatives.

Les forces mateixes que impulsen aquesta contradicció ratifiquen de vegades condicions d'assistència social i atenció educativa que, encara que hi pogués haver bones intencions, tenen com a efecte la perpetuïtat de la injustícia o la condició fragmentada que ratifica el lloc inicial de desigualtat de les persones.

Aquesta no deixa de ser una alerta per al treball dels educadors socials en l'avinentsa que:

"Los educadores sociales trabajan bordeando las contradicciones que, en lo social, dibuja cada momento histórico. En el actual, la contradicción *mundialización-fragmentación* parece perfilar la entrada en el nuevo siglo. El reto que ello plantea a la educación social es si ésta podrá participar en propuestas de gestión social respetuosas con la diversidad cultural, con las opciones de vida... pero que promueva el derecho y el deber a la participación en actividades económicas y sociales y a la articulación de los sujetos en la actualidad histórica."

(Núñez, 2002, p. 40)

En aquesta orientació, no considerem que l'educador social sigui algú que hagi de suturar una realitat fragmentada, en la il·lusió de restaurar un tot social enyorat i ideal. Més aviat creiem que ha de ser un intèrpret de les diferències, per produir negociacions fundades en continguts culturals valuosos, en aprenentatges necessaris, que aconseguixin articular la pertinença viscuda col·lectivament amb la participació del subjecte en la construcció de la seva identitat.

Si la identitat parteix d'una articulació de l'individu amb el col·lectiu partint del reconeixement d'unes representacions que es comparteixen, llavors podríem accedir a pensar que:

"la discontinuidad entre las culturas enseñadas y las culturas vividas, lejos de representarse traumáticamente, lo que crea es una nueva identidad fruto de las relaciones dialógicas con los demás. El descubrimiento de la identidad propia no se produce aisladamente, sino que se negocia a través del diálogo, en parte abierto, en parte interno con los otros".

(Guerra, 2001, p. 1)

En la mesura que l'educació social participi d'aquest reconeixement veurà més possibilitats d'una acció conscient i reflexiva que treballi sobre els nous desafiaments que han de venir.

2.3. Els continguts de l'educació com a selecció cultural

Quins són els continguts de l'educació? Com es delimiten aquests continguts? Com han de ser prioritzats i ordenats?

Sens dubte, aquestes preguntes són part de la discussió col·lectiva i de la reflexió personal quan es treballa en un projecte d'educació amb subjectes en situacions socials diverses.

En aquest entorn, cada institució, cada centre educatiu en el qual es proposi l'acció de l'educador, té les seves particularitats pròpies. Aquestes caracteritzen l'organització i constitueixen un sistema social que condiciona l'actuació del professional (per exemple en la relació amb altres professionals, disciplines, jerarquies, etc.), i la tasca educativa mateixa (per exemple la formulació de continguts d'acord amb el projecte general de la institució).

En particular, qualsevol context educatiu organitzat apareix com una zona d'intervenció, com l'escenari de l'actuació educativa. Tanmateix, el context sí que intervé com a espai delimitador de continguts perquè deixa de banda les condicions de vida dels subjectes amb els quals es treballa i marca, així, una prioritització educativa necessària en termes de relacions socials i accessos culturals.

L'objectiu immediat, d'acord amb aquestes prioritats i des del punt de vista educatiu, es transforma en l'assoliment de la capacitat d'usar adequadament els recursos socials que hi ha a disposició del nen, la nena, l'adolescent, l'adult, d'acord amb les seves necessitats i possibilitats, i amb la qualitat mateixa d'aquests recursos.

Ahora, qualsevol acció educativa s'ha de plantejar, en primera instància, la realització de determinades ruptures amb formes identitàries naturalitzades en la institució, com llocs simbòlics en els quals se solen col·locar els subjectes. Llocs associats a la impossibilitat de projecció personal que transcendeixi les condicions del que és immediat i urgent –el lladre, el consumidor, el ximple, etc.

És clar que, associat a això, hi ha un segon desafiament en la definició d'aquestes qüestions necessàries i l'assoliment personal d'afrontar-les: evitar les tendències extremes d'establir continguts massa generals que es compleixin burocràticament però que no afrontin les individualitats, però tampoc no pretendre un tipus d'oferta educativa que impliqui tants continguts com persones, oblidant les formes col·lectives.

Per això els continguts educatius haurien de considerar almenys les característiques següents:

- Una selecció que tingui relació amb la seva condició de valor social, de forma acceptada, de manera que es produeixin situacions de motivació i interès de curiositat, de saber, d'apropiació, amb relació a la proposta.
- Una presentació clara, articulada i amb un ordre que doni compte de les condicions d'aprenentatge del subjecte. S'han d'establir relacions entre els coneixements existents, els coneixements nous proposats i els interessos d'educadors i subjectes de l'educació.
- Una relació clara amb els objectius individuals i grupals que l'educador o l'equip es planteja, que en facilitin apropiació i coincideixin en l'assoliment d'aprenentatges estables i duradors, sense imposicions ni formes autoritàries.

El desenvolupament d'aquests continguts ha d'incorporar la quantitat més gran de formes metodològiques d'abordatge, en funció de les condicions institucionals, de l'equip de treball, el subjecte de l'educació, els objectius i aquests mateixos continguts.

La combinació que l'educador ha de fer professionalment s'ha de dirigir al maneig de modalitats recreatives, lúdiques, conceptuals, dialogades o discursives, tenint en compte nivells d'accés individual, grupal i social; i considerant formes més o menys directives segons el cas.

Tenir una alternativa democràtica a la construcció hegemònica referida a la cultura ha d'incloure la diferència com a identitat i pluralitat i no com a fragmentació i prejudici. Com a educadors, cal admetre noves formes de pensament i actuació que protegeixin i promoguin la diversitat cultural en lloc de les formes homogènies. És important la multiplicació de pràctiques, mitjans i llenguatges com a possibilitat de la creació i producció simbòlica dels subjectes, i també la possibilitat que ocorrin esdeveniments que promoguin la multiplicitat d'experiències personals i grupals.

Si en la construcció moderna l'interès era l'homogeneïtzació més enllà de la diferència (o de vegades prescindint-ne), l'educació contemporània ha de tenir cura precisament de la manifestació d'aquesta diferència sense que això sigui una manera d'inhibir l'accés a un patrimoni cultural comú.

L'accés a la cultura no és una inclinació natural al gaudi de determinades representacions simbòliques ni una definició genètica del gust, sinó una possibilitat construïda socialment, en què també es manifesten les condicions desiguals d'arribar a béns que haurien de ser d'accés efectivament plural. Així:

"Las concepciones democráticas de las culturas –entre ellas las teorías liberales de la educación– suponen que las diversas acciones pedagógicas colaboran armoniosamente para reproducir un capital cultural que se imagina como propiedad común. Sin embargo, los bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos). No basta que los museos sean gratuitos y las escuelas se propongan transmitir a cada nueva generación la cultura heredada. Solo accederán a ese capital artístico o científico quienes cuenten con los medios, económicos y simbólicos, para hacerlo suyo."

(García Canclini, *op. cit.*, p. 64)

Les ciutats tenen la qualitat de produir i afavorir allò que Nicolas Bourriaud (2006) definiria com a "régimen de encuentro intensivo". Contextos que impliquen aproximacions directes a multiplicitat de representacions simbòliques i expressions de significacions diverses. Si intentéssim elaborar una llista de totes aquestes manifestacions i les seves combinacions, n'hi hauria prou de pensar en la diversitat que manifesta a la ciutat la publicitat (tanques, cartells, etc.), l'art, el comerç (aparadors), l'arquitectura, l'estètica (vestimentes, maquillatges), el ritual (maneres de caminar o comportar-se), el material visual (imatges fixes i en moviment, cartells, reproduccions, postals), per a adonar-nos de quina manera es veu afavorit l'esdeveniment cultural i com es desenvolupa de maneres diferents que el teixit urbà produeix i alhora condiciona.

D'altra banda, aquesta constatació de diversitat que, per exemple, podríem verificar ràpidament al nostre barri, a la comunitat o al centre educatiu ens condueix a pensar que, com a educadors, no podem pensar en els subjectes que protagonitzen les accions culturals i socials (i entre aquestes l'educació social mateixa), sota condicions de totalitat ni de passivitat. Al contrari, aquests subjectes participen d'accions múltiples de construcció d'identitat i participació dels fets culturals.

Tota acció educativa, com tota producció de discurs, implica un subjecte o grup de subjectes al qual es dirigeix, de manera que involucra de forma evident aquests subjectes, i no es pot pensar en aquestes accions excloses d'aquells del públic que hi han de prendre part, i en els quals segurament s'hauran de provocar experiències, reflexions, sensibilitats diverses; en suma, aprenentatges diversos.

És important que considerem que qualsevol acció educativo-social adequadament planificada i desenvolupada haurà de tenir el seu eix i centralitat en les possibilitats en les quals desenvolupin aprenentatges subjectes que formen part de grups de diverses pertinences, afinitats i senyals d'identitat units mol-

tes vegades per processos forçats d'homogeneïtzació, per mitjà de la concepció d'accés estesa a la cultura com una acumulació de béns produïts per a ser comercialitzats i consumits.

Per a l'educació en general (i per a les pràctiques educativosocials en particular) és elemental analitzar com les significacions simbòliques produïdes, apropiades i resignificades, donen pas a un procés nou, de transformació inevitable, de convivència, de capacitat intercultural.

Volem dir que les diferents manifestacions de la cultura (les expressions artístiques, els continguts estètics, el coneixement quotidià), no es poden desprendre de l'educació, perquè són part de la vida mateixa. Citant Clifford Geertz podríem compartir que:

"Toda reflexión sobre el arte (y diríamos sobre las diversas manifestaciones de la creación humana que condensan alto contenido estético) que no sea simplemente técnica o bien una mera espiritualización de la técnica pretende básicamente situar el arte en el contexto de otras expresiones de la iniciativa humana, y en el modelo de experiencia que éstas sostienen colectivamente. Al igual que la pasión sexual o el contacto con lo sagrado [...] no podemos permitir que la confrontación con los objetos estéticos, opacos y herméticos, quede al margen del curso general de la vida social."

(Geertz, *op. cit.*, p. 119)

Potser hauríem de pensar com podem avançar en la recerca de formes d'acció educativa en la qual el sentit no és aconseguir un aprenentatge final o un altre, sinó que el procés de treball mateix es converteix en part de l'aprenentatge necessari en el qual els subjectes, progressivament, des de les seves condicions, identitats i pertinences, trien i estableixen les seves decisions pròpies, i generen relacions noves amb els que són, en principi, estranys.

Resum

Aquest mòdul pretén l'acostament a l'abordatge sistemàtic dels assumptes vinculats amb la noció de cultura.

Sota la premissa que tots participem de pertinences culturals múltiples en la mesura que assumim símbols i representem de maneres determinades la realitat que ens envolta i el món en el qual vivim, pretenem reflexionar sobre idees acceptades sobre la cultura i allò que és cultural.

La visió que compartim pretén tenir i, alhora, incorporar, un caire crític respecte de postures hegemòniques que han tendit a la realització cultural homogènia de la societat, especialment per mitjà de l'educació.

Per això, presentem per a la reflexió i el debat alguns conceptes que considerem bàsics per a entendre la condició contemporània, els processos de construcció d'identitat, les idees en conflicte sobre multiculturalitat o interculturalitat, entre altres qüestions rellevants.

Tot això ho fem des de la perspectiva que estem compartint una modalitat de formació amb persones que han triat la professió educativa, la qual cosa obre un segon gran capítol d'interès: la perspectiva pedagògica.

Per a nosaltres la mirada des del camp de l'educació és bàsica per a donar sentit i orientació al treball sobre la cultura. I si en aquest text ens referim algunes vegades al camp específic de l'educació social, ho fem amb el convenciment que les particularitats del treball educatiu en allò que és social no són excusa per a creure fermament que els assumptes de l'educació són assumptes pedagògics generals.

En qualsevol cas, de vegades pretenem definir més explícitament un domini d'allò que és socioeducatiu amb una evident finalitat explícita respecte a assumptes sobre els quals creiem que l'educació social ha de prestar una atenció particular en termes de cultura: la construcció de la subjectivitat, les condicions de diversitat i diferència, l'articulació de les identitats, la selecció de continguts valuosos i l'enfortiment de la professionalitat.

Activitats

1. Llegiu atentament l'aportació següent de l'antropòleg Cleeford Geertz:

"Uno de los hechos más significativos que nos caracterizan podría ser en definitiva el de que todos comenzamos con un equipamiento natural para vivir un millar de clases de vida, pero en última instancia sólo acabamos viviendo una. [...]"

El pensar no consiste en «sucesos que ocurren en la cabeza» (aunque sucesos en la cabeza y en otras partes son necesarios para que sea posible pensar) sino en un tráfico de lo que [algunos teóricos] llamaron símbolos significativos –en su mayor parte palabras, pero también gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, artificios mecánicos, [...] cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia. En el caso de cualquier individuo particular esos símbolos ya le están dados en gran medida. Ya los encuentran corrientemente en la comunidad en que nació y esos símbolos continúan existiendo, con algunos agregados, sustracciones y alteraciones parciales a las que él puede haber contribuido o no, después de su muerte. Mientras vive los utiliza, o utiliza algunos de ellos, a veces deliberadamente o con cuidado, lo más frecuentemente de manera espontánea y con facilidad, pero siempre lo hace con las mismas miras: colocar una construcción sobre los sucesos entre los que vive para orientarse dentro del «curso en marcha de las cosas experimentadas», para decirlo con una vívida frase de John Dewey."

(Geertz, 1992, p. 52)

- Quina opinió us mereixen aquestes aportacions?
- Com es relacionarien aquestes aportacions amb la pràctica educativa respecte a la idea de cultura?
- Quin lloc s'atorga al subjecte en aquest text amb relació a la cultura en la qual viviu?

Us convidem a reescriure aquest text afegint i traient conceptes partint de la vostra opinió pròpia i tenint en compte les condicions de la contemporaneïtat descrites en el mòdul.

2. Definiu un mapa de les vostres pròpies pertinences culturals, aquelles significacions, creences, o representacions que diríeu que són part de la vostra identitat amb relació a la comunitat en la qual viviu, les institucions que freqüenteu, els grups en què participeu, les vostres amistats, la família, etc.

Per a fer-ho, tingueu en compte, com a orientació de treball, quins d'aquests elements s'han mantingut al llarg de generacions o en el temps i quins s'han modificat, quins us resulten més importants i quins més accessoris, quins no sabeu com els va obtenir i de quins esteu segur quan els va aprendre.

3. Treballant amb una càmera digital documenteu mitjançant imatges (entre 3 i 5) situacions o elements de qualsevol tipus amb la condició que considereu que constitueixen una representació d'una expressió cultural determinada.

- Quines característiques té la selecció que heu fet?
- Quines històries o narracions es podrien associar a les vostres imatges?
- Qui serien els protagonistes o qui podria narrar aquestes històries?

Finalment: penseu si la vostra selecció (o alguna de les imatges que heu obtingut) té relació amb una situació educativa que hàgiu viscut. Si és així, descriu breument de quina manera es vincula.

4. A continuació us mostrem una reproducció d'una obra fotogràfica de l'artista xinesa O Zhang, que tracta de les relacions culturals que es produeixen a partir de l'adopció de nens i nenes xinesos per part de famílies occidentals, en particular nord-americanes.

**Enllaç recomanat**

Com a exemple d'artistes que treballen amb temes vinculats a allò que és cultural tal com abordem en aquest mòdul, recomanem visitar la pàgina web d'aquesta artista que treballa sobre les relacions culturals Est-Oest i les transformacions culturals contemporànies.

Disponible a <http://www.ozhang.com>

Com us sembla que estan definides les pertinences culturals en la imatge?

a) Quines coses us evoca aquesta imatge?

b) Quin valor podria tenir per a la reflexió sobre la condició de la diferència, la identitat i la interculturalitat?

5. Cerqueu a la vostra ciutat, o a la urbanització més propera, una institució cultural d'interès per vincular a un projecte educatiu social (per exemple un museu, un centre cultural, una sala d'exposicions, etc.).

Feu una recerca amb relació als recursos que aquesta institució ofereix des de diverses possibilitats d'informació; per exemple, podeu accedir al seu lloc web, proposar una entrevista telefònica o personal, demanar dades de premsa o comentaris escrits sobre la institució i la seva proposta o alguna activitat particular, consultar els materials que la institució ofereixi, recollir cartells, fullets, impresos i altres accions que considereu necessàries per a tenir la informació que necessiteu.

Elaboreu una proposta breu de visita a la institució que tingui en compte els recursos oferts i les possibilitats que veuríeu des d'un punt de vista temàtic per incorporar a un projecte d'educació social.

Bibliografia

- Accardo, A. i Corcuff, P. (1986). *La sociologie de Bourdieu. Textes choisis et comentés*. Bordeaux: Le Mascaret.
- Appadurai, A. (2006). The Risks of Dialogue. A *Acts of the International Seminar: New Stakes for Intercultural Dialogue*. París: UNESCO.
- Augé, M. (2007). *Por una antropología de la movilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M. (2005). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia*. Salamanca: Editorial Centro de Arte de Salamanca.
- Baudrillard, J. (1997). *Crítica de la economía política del signo*. Mèxic: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Borja, J. (1999). La ciudad como pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, 40-43.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba / Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social". A Carli, S. (Comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (p. 24). Buenos Aires: Santillana.
- Colom, A. J. i Mèlich, J. C. (1994). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. *Papeles de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Mèxic: FCE.
- Efland, A., Freedman, K., i Sthur, P. (2003). *La Educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos Conflictos multiculturales de la globalización*. Mèxic: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A. (2004). *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*. Nova York: Palgrave Macmillan.
- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. València: Pre-Textos.
- Guerra, C. (2001). Culturas discontinuas. Notas de introducción al debate sobre la cultura visual, política de reconocimiento y educación. *I Jornadas de Cultura Visual*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Hall, H. i Gay, P. du (Comp.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. i Jefferson, T. [1975] (2006). *Resistance through Rituals. Youth Subcultures y Post-war Britain*. Abingdon: Routledge.

- Hall, S. (1997). *Representations. Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: SAGE Publications.
- Hernández, F. (2004). Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar. *Andalucía Educativa*, 46, 22-24. <http://www.cecace.org/docs/Culturas_juveniles.pdf>
- Hernández, F. i Trafí, L. (Comp.). (1994). *I Jornades sobre Història de l'Educació Artística* (p. 13). Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- Jiménez, L., Aguirre, I., i Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI Metas Educativas 2021 / Fundación Santillana.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Moyano, S. (2009). Educación Social y ejercicio profesional. Encuentro Regional de Educación Social *Educación Social: acto político y ejercicio profesional* Montevideo: MEC/ADESU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (Coord.). (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. i Planas i Massaneda, T. (1998). La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. A A. Petrus (Coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Peralta, A. (2003). Jóvenes, alteridad y suburbio: formas de identificación y mitos fundacionales en Hammarkullen. *II Jornadas de Cultura Visual*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., i Pereyra-García Castro, M. A. (Coord.). (2003). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomarés.
- Puig, T. (2004). *Se acabó la diversión. Ideas y gestión para la cultura que crea y sostiene la ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: UAB/MACBA.
- Rolnik, S. (2001). *¿El arte cura?* Barcelona: MACBA.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la libertad*. Madrid: Trotta.
- Sarlo, B. (2004). *Escenas de la vida posmoderna Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Seix Barral.