

***Construir el valor y la experiencia de la cultura
en el espacio público.
El caso de los centros de enseñanza obligatoria
desde la óptica de la Educación Social***

Héctor POSE PORTO
Fernando BAYÓN

Datos de contacto:

Héctor Pose Porto
Universidade da Coruña
Departamento de Pedagogía e
Didáctica
Facultade de Ciencias da
Educación
Campus de Elviña, s/n.
15071 A Coruña
Despacho: POA3.
Teléfono: 981-167000 ext. 1897
Correo electrónico: hector.pose@
udc.es

Fernando Bayón
Universidad de Deusto
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
Instituto de Estudios de Ocio
Avda. de las Universidades, 24
48007 Bilbao
Teléfono: 94 413 9000 (extensión
3271)
Correo electrónico:
fernandobayon@deusto.es

Recibido: 03/04/2017
Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN:

El acceso a la cultura se ha de estimular desde la familia, las instituciones y los equipamientos de proximidad, en la escuela. Tal objetivo precisa de compromiso, corresponsabilidad de los diversos agentes implicados y mediaciones. Argumentamos la presencia de la Educación Social y sus profesionales como mediadores en el centro escolar. Desde la cooperación entre docentes, comunidad educativa y demás agentes locales, se aboga por normalizar tanto el valor como el acceso cultural entre lo/as más jóvenes al espacio público.

PALABRAS CLAVE: Educación Social, Escuelas, Valor cultural, Educación y cultura, Espacio público.

***Building the Value and Experience of Culture
in the Public Space.***

***The Case of Compulsory Education Centers
from the Perspective of Social Education***

ABSTRACT:

Access to culture must be promoted in school by families, institutions and local facilities. This objective requires commitment, the co-responsibility of the various agents involved and mediations. We stress the importance of the presence of social education and its professionals as

mediators in schools. From cooperation between teachers, the educational community and other local agents, normalizing both the value and cultural access among the youngest to this public space is defended.

KEYWORDS: Social education, Schools, Cultural values, Education and culture, Public space.

Introducción

La educación es un proceso compartido y en permanente construcción entre la familia, la escuela y el resto de la sociedad. Las múltiples vicisitudes que nos depara la vida y la convivencia con otras personas nos exigen prepararnos convenientemente, tanto en términos de conocimientos como de otras capacidades personales y colectivas (Úcar, 2016a). Si partimos de este planteamiento como premisa básica asumida por los diversos agentes implicados, resulta imprescindible la voluntad de una profunda y engrasada colaboración entre los actores concernidos (Castro *et al.*, 2007). Cabe esperar, pues, la oportuna redefinición funcional de la variedad de agentes educativos, así como el nacimiento de nuevos vínculos de colaboración interprofesional e interinstitucional en el ecosistema cultural de la ciudad (Ginouliac, 2017).

Tal vez resulte manido insistir en esta idea inclusiva, pero la realidad educativa de nuestro país no acaba de mostrar la plasmación práctica de la misma. Por ejemplo, es desigual el mapa escolar español en cuanto a la apertura de la institución educativa básica a la normalizada presencia de otros profesionales diferentes al docente (Arribakeri *et al.*, 2013). O señalamos como singulares experiencias que hacen de los muros escolares diáfanas barreras. Y ante la magnitud y número de frentes que la tarea de educar requiere, atenderlos precisa del saber y la disponibilidad de otros muchos pero, sobre todo, «de permeabilizar o derruir las paredes, los horarios, las estructuras y muchas otras cosas que hoy están cristalizadas y resultan rígidas e impermeables» (Úcar, 2016a: 76).

Instruir y promocionar valores positivos en las generaciones nuevas, crear y animar culturas, desarrollar y mejorar convivencias, activar ciudadanías, reconciliando a todas y cada una de las personas con la diversidad creciente del mundo local-global en el que habitan, como bien advierte Caride (2006), exige total disposición a cooperar. Pero dicho reto implica, a su vez, adquirir otra cultura de trabajo, mucho más colaborativa, renovar metodologías y entender el espacio educativo como infinito y atemporal.

Educación en cultura, una tarea compartida

En muchos sentidos, educación y cultura son dos palabras cargadas de significados comunes y, necesariamente, convergentes. Simbolizan una realidad indisoluble y dinámica para la construcción individual y colectiva de la persona. De hecho, no hay educación sin cultura, simplemente porque esta es la matriz, el marco, contenido y fin de todo proceso de formación humana (Pose, 2006). La tarea educativa de la escuela, sin obviar otros agentes de la comunidad que educan, haciendo una adecuada lectura contextual de las necesidades socioculturales del alumnado, se afanan por impartir conocimientos, cambiar actitudes, proporcionar valores positivos en la ciudadanía más joven, empoderar en una visión expandida de la educación (Úcar, 2016b). Están, en suma, educando en cultura. Esta se destaca como fuerza pedagógica por excelencia y su función como condición educativa básica para el aprendizaje se nos antoja crucial. Ayuda a establecer procesos de alfabetización social. En dicha labor, conviene buscar aliados.

Tanto en la implicación de los centros de enseñanza obligatoria, como de la diversidad de agentes sociales y culturales que inciden en una comunidad, es necesario el consenso en tal objetivo, colaborando para urdir y aplicar alternativas que habiliten mejores modos de ser y estar en sociedad. Escuela y comunidad deben entenderse como ámbitos de interdependencia y de influencia recíproca desde la lógica del contexto, «ya que la escuela hace cultura, civismo, territorio, y la comunidad local, educación» (Pose, 2006: 89). No podemos borrar con el codo lo que escribimos con la mano. Sin prácticas y políticas activas, no hay hechos.

En muchos municipios han ido potenciando la tríada ciudad-educación-cultura con la intención de conseguir mayores cuotas en formación cívica, creatividad, participación social y demanda cultural de su ciudadanía, en tanto que indicadores de progreso y calidad de vida. De hecho, las políticas de desarrollo cultural proponen la necesidad de incidir más directamente en las estrategias de educación y de formación reglada como elemento de dinamización territorial (Agenda 21 de la Cultura, 2004).

El valor dado a la cultura y la práctica cultural no se improvisa y sí se ha de favorecer, educar y potenciar. Las soluciones más eficaces y eficientes pasan, probablemente, por estimular discursos y prácticas radicalmente innovadoras: la renovación de las políticas culturales locales, la implicación ciudadana, la gestión transversal y relacional de la cultura y la educación, la cooperación interinstitucional, el trabajo en red, etc. Además, tal y como defienden Terrón y Rodríguez (2017), se precisa de la construcción de una cultura escolar compartida, acompañada de una transformación hacia la mejora en base a resolver los problemas de forma cooperativa entre profesionales de la mediación socioeducativa y cultural. El cambio no vendrá tanto de planes ni de discursos, sino desde la práctica, insis-

timos. Las actitudes de resistencia a la innovación educativa por parte de responsables políticos a distinto nivel, equipos directivos y docentes solo se salvarán con acciones que ejemplifiquen otra labor pedagógica coparticipada. Cabe integrar el interés particular en y con el interés común, «pues la escuela es la institución de lo común» (Úcar, 2016a: 72).

Por otra parte, las estrategias culturales de base y muy vinculadas a crear públicos de la cultura, son herramientas necesariamente vinculadas a lo educativo. Las iniciativas de esta naturaleza no pueden estar al margen de la escuela como actividad sociocultural, teniendo entre sus objetivos la apreciación por los patrimonios locales en particular, la difusión cultural, la estimulación de la creatividad, junto con la creación y la fidelización de públicos. Desde las municipalidades más proactivas, se alientan y coordinan acciones con tales fines educativos y, a menudo, se le ofrecen a la escuela programas que reflejan la densidad cultural de la ciudad. Las materializaciones culturales de los equipamientos institucionales son aliados naturales de las dinámicas educativas implementadas en la escuela. El profesorado dispone, así, de unas inexcusables posibilidades para complementar sus programaciones. Pero no es suficiente. Si la cultura sale de sus *templos* y la educación amplía su espacio de referencia por antonomasia, el aula, cabe esperar que se produzca un encuentro que recobre las virtudes de ambas a favor del progreso personal y colectivo. Conviene alcanzar una madurez conceptual que permita reunificar los conceptos de educación y cultura. Aquella, como espacio público, pone las condiciones para que pueda existir la creación, el disfrute y la práctica cultural. Cada vez más, las problemáticas y los desafíos de nuestra sociedad así lo exigen (Tonucci, 2007; Parcerisa, 2008; Úcar, 2016b).

Una pedagogía de la cultura

Los avances en el tiempo acarrearán mutaciones sociales y comunicativas de las lenguas y los lenguajes que exigen nuevas alfabetizaciones. Explicar algunas claves del arte contemporáneo, la memoria histórica de una localidad, acercar a las múltiples formas por la que se expresa la creatividad. Crear relaciones de proximidad y complicidad entre la comunidad o entender la diversidad desde una perspectiva intercultural, son objetivos que la escuela ayuda a conseguir. Recalcati (2017) defiende el idealismo de la enseñanza como apertura a la libertad y como auténtica institución socializadora. Donde hay enseñanza verdadera no hay oposición entre instrucción y educación, entre contenidos cognitivos y relaciones afectivas, entre nociones y valores. Y valorar la cultura, la de uno y todas las demás, es cometido de la escuela de calidad.

A tenor de lo expresado, la función mediadora de la educación respecto a la promoción cultural es evidente. La labor de engarce distribuye funciones a los

creadores, a los educadores que la transmiten, a los demás agentes que la posibilitan. Esta puesta en valor de la cultura entre los más jóvenes, la facilitación del acercamiento a la oferta, posiblemente desencadene un proceso *educogénico* (Trilla, 1993): a mayor educación en la población, mayor demanda cultural. Un circuito que se retroalimenta pero al que hay que abonar sostenidamente con recursos y tiempo. Y experimentar nuevas metodologías, también con la mediación educativa de los/as educadores/as sociales. En su formación inicial ya se incide decididamente en este rol como un campo profesional.

En este sentido, la Pedagogía-Educación Social hace cinco décadas que viene elaborando sus discursos y prácticas en relación a un concepto amplio de cultura que reivindica el pluralismo, el acceso y la participación de las personas. Caride (2006) aboga por una pedagogía de la cultura a la que la Animación Sociocultural da capacidad, favoreciendo el desarrollo de programas e iniciativas que declaran su voluntad de trabajar por una sociedad menos perversa y más aceptable, consigo misma y con las condiciones que sustentan la vida en toda su diversidad.

Una educación intercultural e igualitaria propicia las condiciones para que las personas sean conscientes de la diversidad cultural que les rodea y de la igualdad de sus derechos. Un modelo educativo que facilita una escuela inclusiva (Terrón *et al.*, 2017) pero donde la implicación de todos los protagonistas, especialmente del docente, es muy importante. Que este lo entienda como inherente a su labor cotidiana, exige que los centros de formación inicial también lo asuman así en sus quehaceres.

La figura del educador social en la escuela

En aquellos centros educativos decididos a conseguir una cultura escolar transformadora y renovadora, emerge como natural la presencia de la figura del educador/a social. Este profesional de la mediación socioeducativa y cultural promueve, entre sus funciones en contextos tales, el desarrollo integral de las personas, por lo que el trabajo cooperativo, inclusivo y en red con otros muchos agentes que educan, primará (AA.VV., 2007; Jiménez, 2013, López, 2013; Úcar, 2016b). Está en el ADN de la Educación Social.

Consciente de la aludida y creciente diversidad cultural de nuestras ciudades, el educador/a social entiende esta desde la interculturalidad. En base a ello, potenciará el diálogo, la convivencia y la reciprocidad entre los diferentes grupos culturales a través de acciones de conocimiento de las singularidades respectivas. Lo hará en concordancia con los contenidos del currículum oficial, pero buscando momentos y oportunidades que el ciclo anual y los tiempos escolares posibilitan. Abre las aulas a la vida y derrumba los cercados que circunvalan a los centros escolares. Allana caminos poco o nada transitados en colaboración con el arte y sus

agentes. Interacciona con entidades cívicas, aprovecha las oportunidades de los servicios y acciones que brindan los equipamientos de proximidad, lo hace con las librerías, implica a toda la comunidad educativa, etc. (Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, 2015).

Además, cabe recordar el evidente nivel de desigualdad social existente en nuestro país (Foessa, 2014). Las familias monoparentales o con mayor número de miembros están sufriendo los mayores estragos de la crisis socioeconómica, provocando desnutrición, falta de prevención sanitaria, fracaso escolar y evidente exclusión ante la oferta cultural. Es en la escuela, y a través del apoyo y la gestión de profesionales de la Pedagogía Social, donde estas carencias en los más jóvenes pueden ser, en cierta medida, mitigadas. Conocen la red asistencial, la oferta pedagógica y de servicios de las instituciones socioculturales de proximidad, manejan metodologías que impliquen a AMPAs, entidades de base, profesorado, asociaciones de creadores, etc., y saben articular propuestas contextualizadas que aúnen creatividad, innovación e interés para el alumnado. Las buenas prácticas son crecientes (Calvo, 2006; Vázquez-Reina, 2010).

Asimismo, generar hábitos positivos desde la infancia en cualquier ámbito de la vida personal y colectiva requiere método, sensibilización y sostenibilidad en los programas. Las virtudes de una vida cultural rica desde las edades tempranas, ya sea en términos de disfrute de las bellas artes, la creación artesana o la lectura, son tan evidentes como difíciles de instaurar sin el compromiso de muchos y la mediación adecuada. El trabajo del educador/a social con el profesorado en proyectos educativos de centro, con intervenciones auspiciadas por parte de fundaciones, desde los municipios en su labor de agencias educativas, desde la extensión cultural que promueven los museos o las bibliotecas públicas, a partir de iniciativas de cultura expandida de colectivos ciudadanos o de creadores, etc., son algunas de las posibilidades que ejemplificarían el quehacer de este profesional en la escuela a favor de la educación cultural. Pero esta no puede ser una labor esporádica o de franco tirador, resultaría anecdótica e intrascendente. Es desde la normalización de la presencia de la cultura en la escuela, paralelamente a lo que se haga en la familia o los medios de comunicación social, por supuesto, donde se podrán empezar a vislumbrar las potencialidades que genera una ciudadanía que otorga más valor a la cultura y sus variadas formas de manifestarse.

Para un glosario de retóricas del espacio público: una consideración desde el ocio cultural de los y las jóvenes

Para comprender mejor los intentos contemporáneos de construir *valor cultural* en el espacio público (Sánchez y Egea, 2013), es aconsejable comenzar por familiarizarse con las retóricas que habitualmente informan este tipo de proyec-

tos. La importancia del papel del educador/a social, tal y como ha quedado expuesta hasta ahora en este artículo, quedaría desactivada si su marco de intervención se desliga de las ideas-fuerza hoy más susceptibles de ser adheridas a cualquier iniciativa social y política que pretenda poner a la cultura en el centro de la *experiencia* del espacio público. La complejidad a la hora de definir qué entendemos por espacio público nos obliga a descubrir el dinamismo con que operan estos conceptos socialmente recurrentes cada vez que se intenta relacionar, en el marco de un proyecto educativo, la representación del espacio público y la experiencia de la cultura. Es difícil que pueda aislarse una sola de las opciones conceptuales con que deseamos avalar, mediante la acción de la cultura, esa fuerza potencialmente educadora encerrada en el espacio público.

¿Formación vs civismo? El ocio en el espacio público potencia las capacidades de toda la ciudadanía, y genera itinerarios personales a lo largo de la vida. Es, por tanto, una herramienta estratégica para diseñar la *con/vivencia en la ciudad y de la ciudad* (González García, Bayón y Meloni, 2015). Parece necesario reivindicar el papel del ocio cultural en la construcción de un mundo social que vincula creativamente los itinerarios de vida a un espacio público que permita reapropiaciones personales múltiples.

¿Creatividad vs pertenencia? No solo las experiencias valiosas de ocio tienen un componente creativo: el espacio ciudadano puede comportarse creativamente él mismo. Clásicamente, la educación del ocio cultural conoce muy bien los beneficios de potenciar las actividades que permite a la ciudadanía joven relacionarse con el patrimonio material e inmaterial de su entorno (Viladeval i Guasch y Castriello, 2010). Sin embargo, nos encontramos en una fase más avanzada de estas políticas educativas en el espacio público: no se trata tan solo de cultivar la sensación cívica de pertenencia a un espacio mediante la educación en la reverencia debida al patrimonio heredado; sino de desarrollar, al mismo tiempo, las competencias para *re/crear* ese espacio (Tonucci, 2015).

¿Inclusión vs tolerancia? La experiencia de la cultura es una dimensión de la vida pública y uno de los mejores termómetros para medir el grado de incorporación de la diversidad de habitantes de una ciudad en el orden de sus experiencias comunitarias. La cultura, cuando desempeña un papel verdaderamente crítico en el currículo vital del educando, contribuye a reconocer públicamente un espacio donde el otro, el minoritario, el diferente (Urrutia, 2010; Borja, 2013; Borja, 2003), pueda ejercer su poder para resignificar y diversificar las hegemonías que ordenan el ser y el hacer.

¿Sostenibilidad vs innovación? La ciudad es nuestra aula. Cuando se lee el par sostenibilidad/innovación desde los retos de la educación social, se corre el riesgo de presentar a la escuela formal como un espacio algo impermeable y obsoleto,

frente al *mundo urbano exterior*, donde están en ebullición las novedades que algún día llegarán al aula. Esto dista de ser así. Si cada vez más se ve a las ciudades como aulas, como laboratorios participativos de experiencias situadas, también el aula puede ser, como una ciudad, el territorio en que la innovación no surge de posibilidades tecnológicas que se imponen ciegamente a la racionalidad y diversidad de las necesidades de los individuos que la habitan.

El lugar del espacio público en los tiempos de la publi-ciudadanía

¿Están las prácticas de Educación Social avisadas de la nueva naturaleza del espacio público en que se quiere dar valor a la cultura? ¿Existe alguna afinidad electiva entre el modelo de actividad cultural fomentado *dentro y desde* las aulas y aquel que el alumnado encuentra y recrea en el así denominado *espacio público*? ¿O se trata de dos diseños de la actividad cultural fundados sobre presupuestos formativos cada vez menos compatibles? El alumnado vive inmerso en un modelo de cultura que, gracias entre otras cosas a los dispositivos tecnológicos capaces de extender los límites de su conocimiento, su concentración y su corporalidad, es capaz de transgredir todas las fronteras antiguamente establecidas entre lo digital y lo analógico. La clásica *fronterización* dentro/fuera del aula conoce hoy crisis de todo tipo. Cuando hablamos de facilitar el acceso a la cultura en el espacio público, ¿de qué tipo de espacio público estamos, en realidad, hablando? (Harvey, 1989). Si, como muchos afirman (Jameson, 2016; Delgado, 2011), la dialéctica de lo público y lo privado ha perdido consistencia, es tan solo porque somos herederos de un fenómeno que Richard Sennett detectó ya en la década de los setenta. Lo llamó el declive del hombre público (Sennett, 2011).

Cuando Sennett hablaba de un *espacio público muerto* apuntaba a que esa inflación de lo íntimo se producía a expensas del abandono de un dominio público crecientemente vaciado de espesor humano. Para la ideología contemporánea, como dice Fredric Jameson (2016), todo lo que lleve la etiqueta de lo público se ha convertido en algo irremediabilmente viciado. El espacio público muerto es una razón concreta para que las personas busquen, en el terreno abusivamente resacralizado de lo íntimo, lo que estiman que se les ha negado en el plano de lo común. Así, en el mundo de las redes sociales, parece funcionar esta misma estrategia. *Facebook*, *Instagram* o *Twitter*, para desencanto de sus practicantes más narcisistas, es hoy un lugar de exhibición convertido en espacio de *ocultación*, es decir, de nivelación social. Algunos de los más incisivos sociólogos urbanos de la escuela de Los Ángeles, como Mike Davis, han hablado insistentemente de los «nuevos apartheids espaciales» (Davis, 2007: 169), de las segregaciones urbanas derivadas de las substanciales diferencias entre las políticas dirigidas en EE.UU. a los centros metropolitanos y a las periferias, colocando la reducción de

los derechos educativos en el corazón de las causas de la desaparición del sentido integrador de ciudad. ¿Son las redes *online* el espacio en que el sujeto puede cultivar la publicidad de sí mismo con más libertad de la que le permite un espacio urbano crecientemente monopolizado por una «monocultura de casino»? (Davis, 2007:120). Pero, ¿no está ese mismo universo *online* generando sus propios *apartheids del espacio*?

Este diagnóstico, visto desde la perspectiva, ya no de un politólogo, sino de un/a educador/a social, puede parecer exagerado y algo tendencioso. Especialmente a ojos de todos los neo-comunitaristas convencidos de que, precisamente gracias al éxito y extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se han puesto al alcance de todos los ciudadanos, sin distinción de currículo y clase, recursos relativamente accesibles que nos permiten poner en marcha formas indiscutiblemente eficaces de intercambio social (Alberich, 2016; Valdecantos, 2016). El paradigma colaborativo parece haberse instalado con fuerza en nuestro imaginario social, no como una moda transitoria, sino como resultado de un cambio casi antropológico. Y esto es decisivo cuando de lo que se trata es de localizar el valor de la cultura en espacios públicos que no quieren convocar a los y las jóvenes únicamente cuando necesitan de su presencia como parte de la masa consumidora de algún evento de calculada rentabilidad política (Llorente Díaz, 2014). Se ha producido una invisible pero sistemática expulsión de la juventud en edad escolar del espacio público urbano bajo formas hiper-reguladas de zonificación de la ciudad que los aboca, bien a interpretar de manera desconcertante las normas (como en la práctica del *botellón*), bien a refugiarse en un espacio donde se les vende la ilusión de poder seguir las suyas propias (como en Internet). Cualquiera que sea la forma de reivindicación del papel educador de la cultura en el espacio público, deberá ser consciente de las hibridaciones, entre lo físico y lo virtual, entre lo público y lo privado, a partir de las que dicho espacio se configura hoy en día.

Conclusión: el/a educador/a como cartógrafo urbano

Vivimos en permanente atención al mito de la sostenibilidad. Las ciudades, más que ninguna otra realidad. Lewis Mumford afirmaba que la principal función de la ciudad era «convertir el poder en forma, la energía en cultura, la materia inerte en símbolos vivos del arte, la reproducción biológica en creatividad social» (Mumford, 2012: 950). El autor parece validar la metáfora: las ciudades son unidades urbanas altamente organizadas que sugieren y construyen mil formas de cooperación simbiótica del hombre con todos los demás aspectos de la naturaleza. Pero, al mismo tiempo, casi todos los especialistas coinciden en señalar cómo las ciudades han sido históricamente los focos del cambio social, los motores de la innovación, los puntos de transmisión de ideas, los escenarios de los grandes

avances políticos, educativos y tecnológicos. Para entender la ciudad, no hay que oponer equilibrio a precariedad, como si fueran dos contrarios dispuestos a eliminarse el uno al otro, pues en su caso –como en el de cualquier otro ecosistema– la precariedad es la condición, a veces difícilmente soportable, del equilibrio.

Ciertamente, es difícil no seguir a ensayistas como Glaeser en su encendido elogio a las ciudades, como los lugares que nos hacen más fácil observar, escuchar y aprender (Glaeser, 2011). Pero también es difícil no relativizar ese elogio cuando se atiende a otras voces que, como las de David Harvey (1989) o Edwar W. Soja (2008), han sabido retratar la geometría variable de las transformaciones urbanas desde las nuevas lógicas de la distribución del trabajo y la normalización de la desigualdad. Hace ya muchas décadas, al menos desde los trabajos de referencia de Manuel Catells (1976) o Henri Lefebvre (2013), que todos estamos sobre aviso de que la policromática tela urbana esconde, en realidad, una lucha bastante feroz por la producción y organización social de un espacio que no nos representa a todos por igual. Las y los educadores sociales lo saben demasiado bien.

¿Cómo podemos plantear hoy la relación entre el educador y la ciudad? ¿Qué significa pensar en la educadora como un cartógrafo urbano sensible a la potencialidad de la cultura? Significa, entre otras cosas, permitir que la auténtica libertad creativa destape el mito del Arte en el espacio público: arañar el discurso político que hay detrás de la ocupación agobiante y emblemática de calles, paseos y plazas de zonas regeneradas con grandes firmas internacionales, que son las que otorgan la respetabilidad exigida por el *city branding*, obligando a las y los artistas locales a intervenir siempre en/desde los márgenes, en/desde espacios excéntricos, como genios del reciclaje, la queja y la re-acción. Reivindicar al educador/a como un cartógrafo urbano que detecta el lugar de la cultura en el espacio público significa desentumecer las rigideces de las políticas de planeamiento urbano, pues su creatividad revela que la verdad de la ciudad no hay que ir a buscarla –y sentirla– en los espacios estructurados, sino en los procesos sociales estructurantes y en las narrativas y relatos comunes que se agitan detrás de esos espacios consolidados (Trachana, 2014). Visibilizar al educador/a como cartógrafo urbano significa revestirlo del poder característico de cualquier gesto auténticamente *cultural*: abstenerse de celebrar inconscientemente *lo que hay* para dedicarse de manera inventiva y comunitaria a rescatar lo olvidado *en lo que hay*. Desde luego, pedagogos como Francesco Tonucci han rescatado esta misma idea desde una perspectiva específicamente infantil (Tonucci, 2015).

Hoy estamos (casi) todos convencidos de que el *patrimonio* no está constituido por ítems del pasado que merecen protección especial en base al valor que le atribuyen una serie cualificada de expertos. Hoy estamos (casi) todos persuadidos de que trata de una *construcción social*. Por tanto, refleja las tensiones históricas,

las memorias (y los olvidos) políticos, los intereses colectivos de cada momento presente. La ampliación del concepto de patrimonio hasta las regiones de lo inmaterial e intangible no habría sido políticamente viable si no hubiera venido acompañada de una ampliación equivalente en el orden de sus actores sociales. La reconsideración de la importancia educativa que tiene el patrimonio invisible está directamente relacionada con el desarrollo de políticas que rompen con esa patriarcal verticalidad a la hora de inventariar y transmitir los bienes comunes. El reto estriba en investir a cada ciudadano con el poder de referir sus vidas a lo común. Y aquí el papel del educador/a social resulta crítico.

Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (2007). Reflexiones en torno a la integración del educador social en el centro escolar. Monográfico. *Aula de Innovación Educativa*, 160.
- Adorno, Th.W. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal.
- Alberich, T. (2016). *Desde las asociaciones de vecinos al 15M y las mareas ciudadanas*. Madrid: Dykinson.
- Agenda 21 de la Cultura (2004). En www.agentculture.net. Consultada el 13/03/2017.
- Arribakeri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y. y Urdaiz, S. (2013). Educadores y educadoras sociales en los centros educativos. *Revista de Educación Social*, 16. Consultada en http://www.eduso.net/res/pdf/16/amesnavarra_res_16.pdf. Consultado el 17 de abril de 2017.
- Borja, J. (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Electa.
- Borja, J. (2013). *Revolución urbana y derechos ciudadanos*. Madrid: Alianza.
- Calvo, M. (2006). Un nuevo profesional en el IES de Extremadura: el educador social. *Aula de Innovación Educativa*, 156, 29-33.
- Careri, F. (2013, 2ª). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Castells, M. (1976). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.
- Caride, Jose A. (2006). Animação sociocultural, Globalização e Cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas. En Nunes, A. y De Sousa, M. (coords.), *Animação, Cidadania e Participação*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 205-216.
- Castro, M.ª et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (2015). *La Educación Social en el Estado Español: la profesión educativa emergente dentro y fuera del ámbito educativo*. En <http://ceesg.org/users/ceesg/obxetos/cgees-es-en-centros-educativos-noviembre-2015.pdf> Consultada 12 de abril de 2017.
- Davis, M (2007). *Ciudades muertas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Debord, G. (2005, 2ª). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Espósito, R. (2017). *Personas, cuerpos, cosas*. Madrid: Trotta.
- Ginoulhiac, M. (coord.) (2017). *Ludic Architecture*. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade de Porto.
- Glaesser, E. (2011). *El triunfo de las ciudades*. Madrid: Taurus.
- González García, J.M., Bayón, F. y Meloni, C. (eds.) (2015). *Repensar la ciudad desde el ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jameson, Fredric (2016). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Harvey, D. (1989). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Foessa (2014). *Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Foessa. Consultado en <http://www.foessa.es>. 14 abril de 2017.
- Jiménez, R. (2013). Los educadores y educadoras sociales en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro. *Sinergias*, 1 y 2, 81-106.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lefebvre, H. (2017). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Capitán Swing.
- Llorente, M. (2014). *Topología del espacio urbano*. Madrid: Abada.
- López, R. (2013). Los educadores y las educadoras sociales en centros escolares en el contexto español. *Revista de Educación Social*, 16. Consultado en http://www.eduso.net/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf.
- Mumford, L. (2012). *La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Pardo, J.L. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.
- Peran, M. (2015). *After Landscape. Ciudades copiadas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pose, H. (2006). *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico social*. Barcelona: Graó.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, D. y Egea, C. (coords.) (2013). *La ciudad, un espacio para la vida: miradas y enfoques desde la experiencia espacial*. Granada: Universidad de Granada.
- Seixas, J. (2014). *La ciudad en la encrucijada. Repensar la ciudad y su política*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Madrid: Anagrama.
- Soja, E. (2011). *Postmodern geographies: the reassertion of space in critical social theory*. Nueva York: Verso Books.

- Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Sloterdijk, P. (2006). *Esferas III: Espumas*. Madrid: Siruela.
- Stavrides, S. (2016). *Hacia la ciudad de umbrales*. Madrid: Akal.
- Terrón, T. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños: Apuntes de educación 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (1993). Las políticas culturales y las políticas educativas. En Santos, M.A. et al., *Educación para la innovación y la competitividad*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 273-288.
- Trachana, A. (2014). *Urbe ludens*. Trea.
- Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2016b). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Barcelona: UOC.
- Urrutia, V. (2010). *Las dimensiones sociales de la ciudad*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Valdecantos, A. (2016). *Teoría del súbdito*. Barcelona: Herder.
- Vázquez-Reina, M. (2010). *Papel del educador social en los centros escolares*. En <http://consumer.es/web/es/educacion/escolar/2010/06/13/193679.php>. Consultado el 13 de abril de 2017.
- Villadeval i Guasch, M. y Castrillo, M.A. (eds.) (2010). *Espacio público en la ciudad contemporánea. Perspectivas críticas sobre su gestión, su patrimonialización y su proyecto*. Valladolid: Universidad de Valladolid.