

# Cultura y educación: hacia una aproximación integral

Nicolás Barbieri  
*Universitat Autònoma de Barcelona*





## Cultura y educación: hacia una aproximación integral

Nicolás Barbieri - Universitat Autònoma de Barcelona

---

**La relación entre cultura y educación ha sido tan reclamada como compleja a la hora de desarrollar políticas públicas coherentes y sostenidas. El objetivo de este texto es, pues, contribuir a la construcción de una mirada integral sobre el vínculo entre estos dos ámbitos, a partir de una aproximación también integral tanto de las políticas culturales como de las políticas educativas. Sin dejar de lado la perspectiva tradicional con la que se ha abordado el vínculo entre cultura y educación, queremos aprovechar esta oportunidad para ampliar el debate e identificar elementos relevantes no siempre suficientemente considerados. Tras presentar el marco a partir del que abordamos esta compleja relación, describiremos la situación en Cataluña y acabaremos con algunas propuestas para debatir y concretar futuras líneas de trabajo.**

---

### Entre la mirada segmentada y la aproximación integral

Las relaciones entre cultura y educación no se pueden analizar sin tener en cuenta el actual contexto de marcadas transformaciones sociales y económicas que, en muchos casos, se traducen en profundas desigualdades. Más que estrictamente un período de crisis, vivimos en un interregno entre dos épocas (Bauman, 2012), en un cambio de época que se refleja en notables transformaciones en las esferas vital y cotidiana (Subirats, 2011). Este contexto implica problemas públicos complejos y multidimensionales, imposibles de entender y abordar desde una lógica estrictamente tecnocrática y basada en la segmentación y la delimitación disciplinaria. La literatura sobre políticas públicas ha calificado estos tipos de problemas como “malditos”, porque se trata de situaciones que generan incertidumbre y a la vez discrepancias entre los actores y grupos sociales implicados, y que, por tanto, exigen ir más allá de las maneras de hacer habituales de las administraciones públicas (Brugué *et al.*, 2013). Este reto es clave para entender la relación entre cultura y educación, así como para analizar las respuestas actuales de políticas públicas en estos ámbitos.

Las desigualdades sociales y las dinámicas de exclusión multidimensional han comportado un aumento de la carga sobre el espacio educativo formalizado, que en general no ha ido acompañado de cambios en la manera de entender la experiencia educativa. En las políticas educativas, pero también en las políticas culturales, aún se concibe la educación, en gran medida, como limitada a lo que sucede en la escuela, y en muchos casos sin la introducción de más y nuevos recursos y metodologías para abordar los problemas que, sin tener su origen en el aula o en el patio, se manifiestan en estos espacios con toda claridad. Es relevante en este aspecto el documento reciente de la UNESCO *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, que formula el objetivo de “aprender a aprender”, en el cual reafirma una visión humanista de la educación y que señala que “la educación es el proceso deliberado de adquirir conocimiento y desarrollar las competencias para aplicar este conocimiento a situaciones relevantes. El desarrollo y el uso del conocimiento son los propósitos últimos de la educación.”

La presencia de la cultura en el ámbito educativo puede analizarse desde las líneas hasta ahora tradicionales de la intervención pública: por un lado, en las estructuras formalizadas de enseñanza, tanto en lo referente a los currículos escolares como a las enseñanzas artísticas, y por otro lado, en los servicios educativos de los equipamientos e instituciones culturales, como por ejemplo museos, teatros, etc. Hay que mencionar y no dejar al margen la importancia que adquiere la cultura en la educación no formal —pese a no ser estrictamente dependiente de la financiación pública—, como por ejemplo en la oferta de actividades extraescolares y en programas educativos y de ocio impulsados por entidades de ocio. El conjunto de estas vías de formación y dinamización contribuyen sin duda a la formación de valores éticos, cívicos

y, evidentemente, culturales. Por último, también las relaciones entre cultura y educación se han abordado desde la lógica del denominado impacto social (Barbieri *et al.*, 2011). Desde esta perspectiva, el vínculo entre estos dos ámbitos se presenta bajo la idea de que el arte y la cultura pueden contribuir al desarrollo de capacidades y competencias personales y profesionales. En concreto, se implementan acciones (y se mide su impacto) con el objetivo de mejorar el rendimiento escolar del alumnado.

Sin subestimar el impacto positivo de muchas de las iniciativas basadas en esta perspectiva, resulta útil reflexionar sobre algunas de sus limitaciones y también sobre alternativas posibles para hacer frente al reto de la integralidad. Una mirada basada principalmente en las denominadas externalidades de la cultura, en las capacidades instrumentales de las políticas culturales para contribuir a objetivos educativos contruidos desde la lógica de la segmentación, ha dificultado el desarrollo de respuestas integradas para problemas integrales. Problemas “malditos” que, en lugar de soluciones diseñadas en buena medida para demostrar su valor instrumental, requieren políticas fundamentadas en una mirada transversal sobre el valor público de la cultura y su vinculación con valores permanentes como la justicia o la equidad.

Esta aproximación integral puede detectarse y explicarse a partir de experiencias híbridas entre los ámbitos educativos y culturales (y otros), y agentes y espacios diversos que generan a la vez cultura y educación: experiencias que van más allá de entender la educación estrictamente como enseñanza escolar formalizada y la cultura como palanca para llevar a cabo con mayor eficiencia lo que hemos ido haciendo hasta ahora. Estos agentes cultural-educativos, respetando las misiones e intereses particulares, se reconocen como interdependientes y complementarios, superando una visión autorreferencial e instrumental, y reconocen la centralidad de los ciudadanos en el proceso cultural educativo. Sin agencia, sin el compromiso en proyecto colectivos (más allá de la esfera individual y privada), es difícil hablar de ciudadanía, educación y cultura.

La concepción contemporánea de las bibliotecas públicas, los proyectos de innovación social basados en la filosofía *magnet*, la idea de ciudades educadoras —como elemento clave en el debate sobre las llamadas ciudades inteligentes— o la metodología de aprendizaje servicio, son algunos de los ejemplos que hay que tener en cuenta en este sentido, así como la implementación de las nuevas tecnologías que con la digitalización han puesto al alcance nuevos recursos de comunicación y de formación que favorecen el acceso a la cultura. Dejemos, pues, para el apartado siguiente la explicación de experiencias presentes en Cataluña basadas en estos marcos.

## Una mirada sobre la situación en Cataluña

La relación entre cultura y educación en Cataluña, así como la (des)conexión entre las políticas culturales y las educativas, se ajusta al marco conceptual que hemos expuesto hasta aquí. Los problemas colectivos, complejos y multidimensionales se han abordado, en general, desde una lógica de políticas públicas (en cultura, pero también en educación) segmentadas y delimitadas por disciplinas. Ello no ha impedido la aparición, e incluso la consolidación, de determinadas experiencias culturales educativas que buscan ir más allá de esta lógica. Sin embargo, no detectamos una política estructural y estructurada en este sentido.

Tal como ha analizado Gemma Carbó (2013), las políticas culturales y las políticas educativas presentan en Cataluña más elementos de divergencia que de complementariedad. La separación administrativa y la distribución competencial en el sector público son factores que restringen la posibilidad de elaboración e implementación de políticas enfocadas a la participación en la vida cultural a través de la formación de ciudadanía. Pero si los condicionamientos institucionales explican en parte esta trayectoria, otro factor clave es la posición de muchos agentes de los sectores cultural y educativo, que desconfían de la posibilidad (y, en algunos casos, de la idoneidad) de una colaboración real entre ambos ámbitos.

Pese a ello, detectamos experiencias (y aportaciones analíticas) que han avanzado en el desarrollo de una aproximación integral como la que hemos presentado previamente. Una aportación que ha generado procesos a la vez culturales y educativos es aquella que concibe el medio como realidad educadora. Los proyectos de ciudades educadoras (Trilla, 1999) reflejan la evolución de la relación entre la escuela y la comunidad: lo que es educativo trasciende la escuela e impregna toda la realidad (Puig, 2009). Este análisis es válido también para las organizaciones culturales, que en muchos casos forman parte (desde sus especificidades) de este tipo de procesos.

En este sentido, hay que citar determinadas experiencias,<sup>1</sup> híbridas en cuanto a la temática, pero también en cuanto a los agentes y espacios implicados, que generan procesos a la vez culturales y educativos. Una de ellas es la evolución que han experimentado las bibliotecas públicas, en particular aquellas que se han ido configurando como una red cultural y educativa y como parte de esta. Estos equipamientos han hecho camino para ir más allá de la educación estrictamente entendida como enseñanza escolar formalizada y de la cultura solo como patrimonio que hay que conservar y proteger institucionalmente. Han sobrepasado su función de repositorios de cultura escrita para transformarse en complejos espacios de socialización y acceso al conocimiento. Ello no obsta para que las bibliotecas públicas sean indicativas de algunos de los retos de las políticas de proximidad, en las que determinadas infraestructuras, en principio culturales y educativas, han funcionado más bien como herramientas de cambio urbanístico. Estos equipamientos también han sido presentados más bien bajo la lógica instrumental del impacto de las políticas culturales. Así pues, hemos avanzado bastante en la medición del impacto socioeconómico de las bibliotecas públicas, pero menos en la evaluación de su valor público (cultural y educativo). Todavía queda camino para desarrollar las herramientas que nos permitan conocer (y en consecuencia tomar decisiones públicas) los efectos transversales de las bibliotecas públicas, como por ejemplo su contribución (o no) al desarrollo autónomo y creativo, la democratización de los medios para generar conocimiento o la participación de determinados colectivos en la vida cultural.

Otro tipo de experiencias culturales educativas que hay que tener en cuenta son los proyectos de innovación social basados en la filosofía *magnet*. Los programas de escuelas *magnet* buscan dar una respuesta integral al problema de la segregación urbana y escolar. La estrategia se basa en la especialización curricular y/o pedagógica a partir de la colaboración con una institución socialmente reconocida, a menudo de ámbito cultural (museos, escuelas de música, centros de investigación, etc.) (Tarabini, 2013).<sup>2</sup> Un proyecto inspirado en esta filosofía, aunque con determinadas singularidades, es “4 Cordes”, desarrollado en la Escuela Germanes Bertomeu (Mataró) con la colaboración de la Escuela Municipal de Música y L’Auditori, entre otros agentes. El proyecto parte del aprendizaje musical de violín y violoncelo de los alumnos de tercero y cuarto de primaria, aunque la actividad va más allá e incluye la presentación del grupo en L’Auditori, así como la participación en diversas actividades del barrio (Rocafonda) y la ciudad. Sus impactos incorporan no solo los elementos de acceso y participación en la vida cultural de los niños, sino el empoderamiento de grupos vulnerables y la transformación de las relaciones entre la escuela, las familias, el barrio y la ciudad. El proyecto ha favorecido que la escuela sea percibida por las familias y los agentes sociales del barrio (y en parte del resto de la ciudad) como un espacio de equidad y transformación de la realidad conflictiva del barrio, y mucho menos como un espacio de exclusión y marginalidad asociado en determinados discursos al alto porcentaje de niños de origen inmigrante. Se trata de un proyecto con efectos contrasegregativos que, sin embargo, hay que ubicar en el contexto de un barrio con problemáticas socioespaciales graves y persistentes.<sup>3</sup>

Otra perspectiva que favorece la aproximación integral a la relación entre cultura y educación es la del aprendizaje servicio. Se trata de una propuesta que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig *et al.*, 2006). En definitiva, estos proyectos facilitan que se rompa la lógica de la segmentación entre cultura y educación, entre administraciones y agentes sociales y entre instituciones y comunidades. Un ejemplo en este sentido es el proyecto “Fem un

---

1 Conscientes de que no podemos exponer todos los ejemplos de buenas prácticas (o los casos más significativos), utilizaremos algunos para analizar aspectos clave.

2 Ejemplos de este tipo de proyectos son los impulsados por la Fundació Jaume Bofill y el Departamento de Enseñanza, como por ejemplo las colaboraciones entre el Institut Català de Paleontologia y la Escuela Samuntada de Sabadell o entre el MACBA y el Instituto Moisès Broggi. En este último caso, también participan agentes como la Sala Beckett o la entidad A Bao AQu.

3 Para un análisis en detalle, puede consultarse Barbieri (2014).

Museu" (Hagamos un Museo), de Sant Cugat, donde miembros de los talleres municipales de arte forman "binomios de artistas" con personas con discapacidad, crean un conjunto de obras y desarrollan una exposición.<sup>4</sup>

Por último, hay que citar el proyecto "Polièdrica",<sup>5</sup> plataforma *wiki* en torno a las políticas culturales de proximidad, y las prácticas artísticas y culturales colaborativas y de mediación, en las que la educación adquiere un papel clave. Coordinado por los colectivos Sinapsis y Transductores, este proyecto promueve la investigación, el intercambio, el debate y la difusión de políticas y prácticas que podemos calificar como cultural-educativas.

## Propuestas para el debate y la acción

Las diversas experiencias híbridas que generan procesos culturales educativos contrastan con la falta de una o unas políticas culturales educativas estructurales y estructuradas. Así pues, los condicionantes institucionales acaban imponiéndose a menudo sobre los intentos de respuestas integradas a problemas multidimensionales. Sin embargo, las condiciones para avanzar en una aproximación integral entre cultura y educación están latentes. Queremos acabar proponiendo dos estrategias para avanzar en este sentido, sin pretensión de originalidad y con la voluntad, al menos, de que sea de cierta utilidad.

La primera puede sintetizarse en dos palabras: reconocimiento y colaboración. En primer lugar, reconocimiento de los límites de las instituciones culturales y educativas tradicionales para hacer frente a los problemas complejos y multidimensionales. Las desigualdades no se limitan ni a la dimensión educativa-escolar ni a la cultural-institucional, ni tampoco a ambas; por tanto, hablamos de agentes interdependientes. Por eso es necesaria la colaboración entre organizaciones (públicas, privadas, comunitarias) autodefinidas como educativas y culturales, pero también con otros ámbitos, siempre desde una lógica de ciudadanía activa y participativa. En segundo lugar, colaboración para asegurar la equidad y la justicia en la provisión de servicios, pero sobre todo en el cumplimiento de los derechos. Un brevísimos guión de la colaboración incluiría: a) determinar cuáles son los recursos que las personas y las comunidades necesitan para hacer frente a diagnósticos construidos de forma compartida; b) determinar responsabilidades teniendo en cuenta los elementos en que cada organización se encuentra mejor preparada y equipada; c) hacerlo respetando la misión o los objetivos de cada uno de estos agentes, asumiendo diferencias y conflictos en la definición de valores y normas.

La segunda estrategia, complementaria a la primera, se resume en dos conceptos: evaluación y acción, o evaluación-acción. En las políticas y programas culturales y educativos, la evaluación es hoy una necesidad y a la vez una demanda de muchas organizaciones, equipos de trabajo e, incluso, de la ciudadanía. Sin embargo, no hemos avanzado lo bastante en este sentido. Tal como lo entendemos aquí, la evaluación es un ejercicio de transparencia y rendición de cuentas, pero fundamentalmente es un proceso de aprendizaje colectivo, que puede ayudar a establecer vínculos de confianza e interdependencia entre los agentes culturales educativos. La evaluación no es principalmente una tarea técnica (o tecnocrática), pero sí que debe generar conocimiento útil para la toma de decisiones. Hablamos de evaluación democrática y derecho a la evaluación, de la posibilidad de valorar procesos y resultados de las políticas y programas, y de hacerlo a través de proyectos de evaluación-acción, alimentados de propuestas de investigación-acción. Un programa público en este sentido, debatido y desarrollado en colaboración entre agentes diversos, y que asegure la participación de las personas y las comunidades, podría ayudar a avanzar en una relación integral entre cultura y educación.

---

4 Otro ejemplo es el proyecto "XL Lletra Gran" (el Vendrell), que acerca los recursos y los materiales de la biblioteca a los centros asistenciales con el fin de divulgarlos a través de la colaboración de los alumnos del módulo en atención sociosanitaria del Institut Andreu Nin. Para más información, puede consultarse el banco de experiencias del Centro Promotor APS ([www.aprenentatgeservei.cat/](http://www.aprenentatgeservei.cat/)). En cuanto a proyectos en los que coinciden las actividades extraescolares de los alumnos y la creación en el campo de las artes escénicas, se puede citar la compañía del IES Pablo Ruiz Picasso, de Torre Baró, dirigida desde el año 2002 por Lluïsa Casas y con el apoyo del equipo docente. Los proyectos escénicos resultantes de esta experiencia son ejemplos evidentes de cómo la cultura puede volverse fundamental en procesos de aprendizaje y de inclusión social.

5 [www.poliedrica.cat/](http://www.poliedrica.cat/).

## Referencias

Barbieri, N.; Partal, A.; Merino, E. (2011). "Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales?". *Papers*, v.96 (2), pp. 477-500.

Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n2/02102862v96n2p477.pdf>

Barbieri, N. (2014). *Estudi de cas de Rocafonda-El Palau, projecte Barris i Crisi*.

Disponible en: <http://bit.ly/1Rgq0Eq>

Bauman, Z. (2012). "Times of Interregnum". *Ethics and Global Politics*, vol. 5, 1, pp. 49-56.

Disponible en: [www.ethicsandglobalpolitics.net/index.php/egp/article/view/17200](http://www.ethicsandglobalpolitics.net/index.php/egp/article/view/17200)

Brugué, Q.; Boada, J.; Blanco, I. (2013). *Els motors de la innovació a l'administració pública*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.

Disponible en: [http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col\\_leccio\\_estudis\\_de\\_recerca\\_digital/5\\_motors\\_innovacio\\_administracio\\_publica/erd\\_05\\_els\\_motors\\_de\\_la\\_innovacio.pdf](http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col_leccio_estudis_de_recerca_digital/5_motors_innovacio_administracio_publica/erd_05_els_motors_de_la_innovacio.pdf)

Carbó, G. (2013). *Polítiques culturals i educatives a Catalunya: dificultats de la interrelació*. Girona: Universitat de Girona.

Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8065/tgcr.pdf?sequence=1>

Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?*. Centre UNESCO de Catalunya.

Disponible en: <http://www.unescocat.org/fitxer/3686/repensareducacio.pdf>

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2006). *Aprentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Disponible en: <http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Llibre%20Educar%20per%20la%20ciutadania.pdf>

Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (aps): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Subirats, J. (2011). *Otra sociedad, ¿otra política?* Barcelona: Icaria.

Tarabini, A. (2013). *Les escoles magnet. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Disponible en: [www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/571.pdf](http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/571.pdf)

Trilla, J. (1999). *Les ciutats que s'eduquen*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

