

LA CIUDAD DESDE LA EDUCACIÓN / COMUNICACIÓN / CULTURA

*Magalí Catino y Virginia Todone
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*

Itinerarios y anclajes

El trabajo que aquí presentamos articula una serie de reflexiones, preguntas y definiciones que se pusieron en juego a partir del trabajo de investigación “Comunicación y vecindad: memorias de la sociabilidad en barrios de La Plata” desarrollado durante 2010/2011. Dicho proyecto tenía por objetivo indagar cómo se definieron y redefinieron, en distintas coordenadas espacio-temporales, los modos de socialidad / vecindad / comunidad, a través de su inscripción en las memorias locales socialmente construidas. Para abordar este objetivo el desarrollo metodológico se planteó como primera estrategia trabajar sobre un cartografiado cultural de cuatro barrios, a través de tres cortes históricos.

Las preguntas e inquietudes que se planteara el proyecto surgieron desde la definición de una mirada desde la comunicación / cultura / educación, reconociendo un escenario de transformaciones socioculturales, y poniendo el acento en los procesos de formación y constitución de identidades, apropiación de territorios y emergencia de formas de politicidad. Este anclaje consideramos que aporta dando visibilidad al territorio histórico y político contemporáneo, al espesor del acontecimiento, asumiendo la necesidad de re-conocer, y ubicarse en la urgencia de asomarse a un territorio sociocultural emergente, descentrado y discontinuo que nombra de maneras distintas a una realidad que no puede atraparse bajo un solo significante.

El desarrollo de la investigación por su temática y por su enfoque nos llevó necesariamente a problematizar algunas categorías. Éstas, lejos de constituirse en lugares epistemológicos inmanentes, ganaron la dinámica del acontecimiento por varias cuestiones. Es así por ejemplo que categorías centrales del proyecto como transmisión, formación y memoria, requerían no sólo la puesta en juego de una definición conceptual, sino además la deconstrucción histórico epistemológica que las había configurado desde improntas fuertemente positivistas o tecnicistas. Asimismo, la dinámica propia del objeto de investigación y las preguntas definidas colocaban a unos procesos cuya complejidad y dinámica sólo habían sido pensadas desde algunos de los campos disciplinares pero no desde los cruces o articulaciones interdisciplinarias.

Cabe aclarar, en este sentido, que la comprensión epistemológica asumida para la definición de un enfoque desde la comunicación / cultura / educación recupera los acentos histórico políticos de la producción de conocimiento. Entendiendo que además no sólo estábamos abordando un objeto complejo, sino identificando los rasgos centrales de campos de conocimiento cuyo devenir histórico lejos estaban de una continuidad o un reconocimiento

único. Significó, entonces, reconocer la historicidad del conocimiento en tanto producción social “que resulta de la acción y de la reflexión, de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda” (1).

Por estas definiciones es que en la investigación un eje transversal lo definió el vecindario en tanto se trata de comunidades situadas caracterizadas por su naturaleza concreta y por su potencial para la reproducción / transformación social / individual y funciona como término en tanto sugiere sociabilidad, inmediatez y reproductibilidad sin ninguna implicancia necesaria de escala.

En términos de Appadurai lo local no es algo dado de manera natural y de hecho es efímero en tanto no se cumpla con los rituales de producción y mantenimiento de su materialidad (2). De allí el interés en la investigación puesto en describir y desandar esos rituales a fin de poner de manifiesto las prácticas que, llevadas a cabo al interior de determinadas instituciones, construyen sujetos en vecindad y otorgan sentidos a los lugares de la ciudad, a través de procesos de transmisión.

Desde esta perspectiva, la ciudad se convierte en un espacio material y simbólico posible desde donde pensar esas transformaciones contemporáneas. Constituye un eje transversal de la socialidad que no sólo se experimenta físicamente, sino que además alberga pensamientos, creencias, costumbres, tradiciones, hábitos y formas de vida del individuo que la habita, y que testimonian sobre las identidades y culturas que conforman el apego a los lugares urbanos. Como define Reguillo, el espacio urbano fue y es “un escenario de luchas entre contendientes desnivelados y posicionados históricamente en un enfrentamiento por el poder de enunciación, capaz de imponer, mediante la coerción o la seducción, una representación a las prácticas sociales” (3).

Es entonces desde estos itinerarios y anclajes desde los que nos propusimos examinar el papel educativo de la ciudad, en tanto factor fundamental en la reinención del mundo, asumiendo el desafío de volver a colocar en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano, que es tanto lo que hereda y lo que se transmite, como lo que adquiere (4).

Sentidos desde la Comunicación / Cultura / Educación

El sujeto se socializa, se inserta en su contexto mediante prácticas adaptativas que, en la medida en que se constituyan en meras acomodaciones al medio, no pueden ser entendidas como educativas. Sin embargo, cuando a esta primera socialización el sujeto logra imprimirle su particularidad en el contacto con su medio, viéndose ambos modificados, ya podemos hablar de una “adaptación dinámica” que tiene rasgos educativos, en tanto permite el movimiento envolvente, de relación dialéctica en el que ya el sujeto como el medio social y cultural se ven modificados en esa dinámica.

No podemos pensar la conformación de *lo común* por fuera de relaciones sociales dadas en un medio cultural particular. Lo social y cultural, en tanto implica para su conservación y re-creación, el establecimiento de vínculos específicos entre los miembros de una comunidad, puede considerarse un fenómeno educativo (5). Vale mencionar que no hay una simbiosis entre lo educativo, lo cultural y lo social. Mediante prácticas educativas se procura la continuidad histórica, la transmisión de la herencia generacional, en primera instancia, necesaria para la incorporación del sujeto a su medio cultural y social.

Desde la perspectiva que intenta ampliar el concepto de lo educativo, reconociendo la importancia de lo que llamamos “educación funcional o permanente” –que, no por no circunscribirse a una institución creada intencionalmente para educar (la escuela) deja de actuar en la formación de los sujetos– es que rescatamos el debate sobre la naturaleza educativa que está presente en el aprendizaje del “estar juntos”, y en los procesos de transmisión dados en dinámicas y espacios de la vida cotidiana. Nos aproximamos así a considerar que lo específicamente educativo consistiría en que “a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo, incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o reafirmación más fundamentada” (6). Analizar procesos formativos (7), que implican a sujetos en necesaria relación con su contexto social y cultural, permite vislumbrar no sólo aquello que se conserva o que, en otros términos, se asimila e incorpora del medio, sino también las dinámicas de transformación o cambio, constitutivas de los procesos culturales vistos en tensión.

Llegados a este punto, es válido recuperar la distinción que realiza Nassif entre “cultura objetiva o socializada” y “vida cultural o cultura como simple y pura creación”. La primera refiere a los objetos culturales presentes en el medio social cuando el sujeto se inserta en él y que, en este sentido, tienen cierta autonomía respecto del sujeto, mientras que la vida cultural refiere a lo que éste hace con esos objetos, sus apropiaciones y recreaciones, la trama de significados, sentidos, relaciones, pautas de comportamiento, que a partir de un contexto histórico específico el sujeto crea y recrea. Así, el legado cultural a transmitir es producto y a su vez producción del sujeto en una trama de relaciones sociales que lo constituye al mismo tiempo como sujeto individual y colectivo, en un movimiento continuo.

Esta distinción nos permite, entre otras cuestiones, abordar nuestro objeto de estudio identificando aquellos momentos de crisis en los cuales algunos elementos del medio social y cultural van desapareciendo mientras otros se van constituyendo, van emergiendo como producto de la articulación de diferentes factores condicionantes. Poder percibir a lo educativo como un hecho de cultura, que implica no sólo la transmisión, sino también la crítica y la creación cultural, nos permite a su vez abordar el análisis de los procesos de formación de los sujetos.

Lo considerado valioso para comunicar a los diversos grupos sociales, procurando la cohesión y la continuidad social, constituye el legado cultural/hereditario que las nuevas generaciones conservan y transforman en alguna medida. Los condicionantes que configuran las nuevas formas provienen de múltiples direcciones, incidiendo diversas fuerzas sociales que luchan por imponerse. Como resultado, elementos de la cultura logran instalarse en lo cotidiano, así como se configuran otras formas de entender y habitar el espacio y el tiempo, fuera de los cuales no podemos pensar la construcción de lo común, las formas y contenidos de la transmisión. En este sentido, Freire no deja de poner el acento en el doble movimiento al que nos referíamos más arriba, en el sentido de que así como la ciudad actúa como educadora, como marco configurador de lo que somos, es también lo que hacemos con y en ella: “En cuanto educadora, la ciudad es también educanda. Buena parte de su tarea educativa tiene relación directa con nuestra posición política y, obviamente, con la manera en que ejercemos el poder en la ciudad y el sueño o la utopía de que impregnamos la política, al servicio de qué y de quién la hacemos” (8).

Si ponemos el acento en las múltiples direcciones que adquiere el desarrollo social y cultural en los barrios estudiados, y en los procesos de transmisión y construcción de la memoria, se torna evidente el análisis de la relación entre educación, sociedad y cultura. A partir de allí abrimos una serie de interrogantes: ¿Qué del orden de la “herencia” reciben los sujetos en los procesos de transmisión? ¿Cómo se produce la comunicación intergeneracional? ¿Qué continuidades y rupturas se pueden identificar en los modos del “estar juntos” que los definen? ¿Qué dinámicas y códigos de comunicación se ponen en juego en la definición de lo común?

Transportar en el tiempo

“La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, por sí mismos, generarían la necesidad de educación” (9). Cuáles son los compromisos es la interpelación que nos deja Margaret Mead, con qué pasados, con qué presentes y con qué futuros. El sujeto es “inalienable, abrigado y alimentado dentro del capullo de la costumbre, hasta que todo su ser termina por expresarla” (10). Es así que en las sociedades y las culturas contemporáneas, en esta “posmodernidad progresista”, vuelve a irrumpir para nosotros desde la comunicación / cultura / educación la pregunta por el campo de los compromisos. Esos que configuran el estar juntos, que figuran el legado, el traspaso, eso que se considera cuali y cuantitativamente valioso a ser conservado, custodiado, contado, narrado, que definen el sentido del *qué* y que pueden asimismo asumir, en tanto potencial de posibilidades, la búsqueda de un compromiso o de su contrario.

Por ello la pregunta acerca de las maneras en que se producen, reproducen, fragmentan o transforman estos procesos. ¿Cuáles son los diálogos, cuáles los temas, quiénes

relatan? Transmitir es asumir el anuncio de la muerte, para uno y para el otro. Instala en el discurso un sentido que construye un puente, un lugar entre sujetos y generaciones como encuentro. Encuentro que hoy tensa profundamente utopías y distopías. Tanto el sujeto como las comunidades son a partir de un tiempo historizado, de la memoria. La memoria es la que anuda y condensa las representaciones de sentido, no como transcripciones acerca de lo real, sino como construcciones portadoras de valor. Configura así una distancia crítica con el pasado, aunque desde una relación emotiva con él, y por lo tanto involucra ser vaga, fragmentaria, incompleta y tendenciosa. La memoria resitúa datos y acontecimientos dentro de ciertos esquemas que demanda el presente, articulando tiempos y destiempos.

La pregunta que nos hacemos anuda la producción de sentido con la dimensión formativa y con el traspaso, y se define en relación con cuáles son las formas culturales que el cuerpo social produce, valida y transmite, dónde están y cuáles son los procesos de transformación y de producción de sentido acerca de la vida y del mundo. Este interrogante pone en escena la necesaria revisión de los modos de resolución que asume el problema del traspaso, la cuestión de cuáles son aquellos fragmentos, aquellas marcas sobre las que se configuran las formas identitarias.

Inevitablemente estos interrogantes nos provocan la necesidad de volver también sobre el sujeto, en tanto ser en el tiempo, sujeto en un mundo de instituciones simbólicas. La condición de la humanización del sujeto es una construcción, “es transmisión de límites humanizantes, lo cual limita al mismo tiempo el accionar sobre el otro” (11), es decir, nos coloca frente a la condición no determinada ni determinable de ser sujeto. La transmisión entonces comienza a ser un territorio descentrado y discontinuo.

Se transmiten valores, relatos, herencias, conocimientos. Se pasan entre sujetos, objetos y sentidos. Pero esa transmisión deliberada o no, sistemática o no, hoy, cobra visibilidad sobre todo a partir de lo que la constituye. Eso que está *entre* sujetos, eso que se constituye en el vínculo, porque así entendida la transmisión escapa a la escala de la inducción y la linealidad, se entromete profundamente en la dimensión ética y humanizante y se desancla de la carga cosificante con que históricamente fue configurada. Porque en realidad la transmisión es tanto “lo que se pasa, lo que nos pasa, lo que no nos ha sido pasado” (12). Desde estas definiciones es que nos problematizamos respecto de la transmisión en la ciudad, entendiendo que la ciudad produce, reproduce y transforma lugares de encuentro y de vínculo, territorios que anudan el lazo y formas de transmisión, donde el intento perseverante e imperioso de ella nombra a la educación, es su más amplio sentido.

Sin embargo, la transmisión en la modernidad estuvo fuertemente vinculada al conocimiento en un sentido positivo, y definiendo un tipo de vínculo pedagógico estructurado, unidireccional e impersonal, al mismo tiempo que dicha definición llevaba a que lo transmitido, en este caso el conocimiento, era un arbitrario cultural convertido en universal cultural.

Sin embargo las sociedades cuentan con instituciones diversas que hacen posible la transmisión y que, según Debray (13) implican elementos que a nuestro criterio se pueden homologar a la definición de lo educativo, puesto que se caracterizan por ser prescriptivas (poseen principios, reglas y roles definidos que marcan lugares de autoridad), exclusivas (sólo algunos sujetos forman parte de ella, no todos tienen acceso y permanencia) y desiguales (hay una necesaria asimetría entre sujetos y roles que la componen). El mismo autor señala que la crisis que actualmente sufren las instituciones puede entenderse también como una crisis en las posibilidades e impactos de la transmisión.

Esta, en tanto proceso que necesita de códigos comunes entre los sujetos involucrados, indefectiblemente choca o entra en tensión con las fuerzas en pugna en cada momento histórico, en cada contexto socio-cultural, dando lugar a una adaptación dinámica que puede constituirse como superadora, si están implicados procesos educativos en sentido amplio, en la formación de los sujetos.

Transmitir y comunicar se implican mutuamente, conjugando diferencialmente las coordenadas de tiempo y espacio. La problemática actual, según el mencionado autor, consiste en que el fenómeno de la transmisión, que implica circulación de conocimiento, se encuentra subsumido o reducido al acto de comunicar entendido como la circulación –sin precedentes– del saber/información (14).

Debray entiende que en esta nueva era de la información y la comunicación, la transmisión se fuga en el acto de comunicar; el espacio en términos de distancias concretas entre geografías e individuos que las habitan se ve fuertemente alterado por la posibilidad de conexiones simultáneas entre puntos antes impensados, mientras que en el mismo movimiento el tiempo queda deshabitado. Se valoriza la comunicación aquí y ahora para un contacto presente, sin proyecciones hacia un futuro, y perdiendo importancia el pasado como sustento y configurador del hoy. En palabras del autor, “nos deslocalizamos igual de rápido que nos deshistorizamos” (15). La ruptura es la del tiempo como continuidad, y del espacio como contenedor y definidor de sentidos colectivos de lo que él encierra. De esta manera, las formas actuales de circulación de la información (fragmentada, inmediata, superadora de distancias geográficas y culturales) obstaculizan que los sujetos puedan apropiarse del contexto, así como modifica el sentido mismo de la temporalidad y la espacialidad, primando la ubicación *bajo* el imperio del tiempo, antes que *dentro* del tiempo (16).

El derrumbamiento de una institución (el ferrocarril en el caso de Meridiano V, por ejemplo), de lugares o agencias que se constituyeron como productoras de sentido histórico y configurador del barrio, dando identidad a los sujetos mediante un relato que se sostiene a través del tiempo, permitiendo la transmisión intergeneracional, la construcción del lazo social, deja un espacio deshabitado y marca un corte temporal que vacía o debilita el contenido, formas y continuidad de lo que se transmite. Al mismo tiempo, se abre a la posibilidad de

surgimiento de otros espacios, de otras formas de construcción de lazos, de establecimiento de vínculos. En este sentido, para Freire “la tarea educativa de las ciudades se realiza también a través del tratamiento que damos a su memoria”, a los diferentes soportes materiales y simbólicos, espacios como pueden ser los centros culturales, sociedades de fomento, el ferrocarril, asociaciones vecinales, clubes de barrio, comedores, museos, bibliotecas comunitarias, entre otros, que “hablan de épocas diferentes, de apogeo, de decadencia, de crisis, de la fuerza condicionante de las condiciones materiales” (17).

Las preguntas sobre el qué y cómo se transmite deben completarse con el interrogante respecto a cuáles son los actores sociales legitimados como transmisores, quiénes son los sujetos receptores, y cuál es la finalidad de ese acto de transmisión respecto a esos sujetos sociales. Esto da cuenta no sólo de las dimensiones sociales y culturales ya abordadas, sino que pone además en relieve la dimensión ineludible de lo político. La transmisión como posibilitadora del sujeto, de su auto-creación, y de la relación sujeto / mundo, nos remite a la responsabilidad sobre el otro, a la dimensión ética del acto y sus consecuencias.

El barrio, en este sentido, puede ser entendido como un “hábitat”, un espacio habitado por el tiempo. No obstante este espacio no es una totalidad cerrada, y contiene en él múltiples espacios que se han articulado con el vector tiempo de diferentes maneras, tanto dando continuidad a algunos elementos identitarios y de construcción de vínculo, como creando otros. Es un espacio sobredeterminado, atravesado por múltiples condicionantes y elementos contextuales que lo configuran, produciendo formas particulares, como resultado de su articulación.

En tanto campo de producción de la localidad, el barrio es como plantea A. Appadurai una dimensión de la vida social, pero también una estructura de sentimiento que emerge en el estar juntos. Es así que la producción de localidad responde a mundos constituidos existencialmente por agrupamientos relativamente estables con historias compartidas. Las formas de presencia y pertenencia, así como de compromisos definen en el orden del sentido territorios.

Es interesante remarcar que estamos apelando a un análisis que pone en juego el choque entre dos racionalidades distintas, la moderna y la posmoderna, con sus respectivas nociones de espacio y tiempo, sus específicas maneras de entender qué es cultura (la cultura – lo cultural – las culturas) y de definir el orden de la legitimidad sobre lo que merece ser transmitido. Esto, que puede ser pensado bajo el orden de lo teórico, tiene su correlato en la convivencia en un espacio geográfico común, de sujetos sociales que configuraron su subjetividad con una u otra matriz (o elementos de ambas) y que hoy, necesariamente, se encuentran en tensión, definiendo en los vínculos que logran establecer, nuevas formas de traspaso de lo cultural, lo que finalmente se quiera conservar, y los contenidos que se

manifiestan como novedad o como recreación de lo recibido. En pocas palabras: definiendo nuevas experiencias culturales.

Estas experiencias, subjetivas y colectivas al mismo tiempo, que condensan en un movimiento dialéctico memoria y olvido, conservación y transformación, deben ser analizadas en los procesos mismos de transmisión y como fenómenos de educación permanente. Así, acordamos con Freire en que “Los contenidos, los objetivos, los métodos, los procesos, los instrumentos tecnológicos al servicio de la educación permanente, no sólo pueden sino que deben variar de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La necesidad ontológica de educación, de formación, a la que la ciudad, que se torna educativa justamente en función de esa necesidad, se obliga a responder, esa necesidad es universal. Lo que no es universal es la forma en que se atiende a esa necesidad de saber, de aprender y de enseñar. La curiosidad, la necesidad de saber son universales, repitámoslo: la respuesta es histórica, político-ideológica, cultural” (18). Justamente, desentrañar esa complejidad que implica la transmisión, y las formas específicas en que los sujetos dan respuesta a esa necesidad, es la que mueve nuestra indagación en los barrios.

Notas

- (1) Freire, Paulo. *Política y Educación*. Siglo XXI Editores. México, 1996, p.12.
- (2) Appadurai, Arjun. *La modernidad desbordada*. Ediciones Trilce. Fondo de Cultura Económica. Montevideo, 2001, pp. 187-189.
- (3) Reguillo, Rosana. *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara. Iteso, 1991, p. 21.
- (4) Paulo Freire plantea en este sentido la necesidad de reconocer en la educación un proceso de conocimiento, como práctica indispensable y específicamente humana, en tanto no sólo es un territorio en movimiento sino de lucha política, que es la lucha por el poder.
- (5) Nassif, Ricardo. *Teoría de la Educación*. Buenos Aires. Cíncel Kapeluz, 1980, pp. 44-45.
- (6) Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación". México, Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE 12, 1992, p. 13.
- (7) Hablamos de la formación como proceso abierto, no determinable, configurador de la subjetividad en tanto experiencia social. Ver Catino, M. y otros (2011)
- (8) Freire, Paulo. *Política y Educación*. Siglo XXI Editores. México, 1996, p. 26.
- (9) Freire, Paulo. *Política y Educación*. Siglo XXI Editores. México, 1996, p. 16.
- (10) Mead, Margaret. *Cultura y compromiso*. Ediciones Gedisa. Barcelona, 2002, p.16.
- (11) Cornu, Laurence. "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2004.
- (12) Frigerio, Graciela. "Los avatares de la transmisión", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.). Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- (13) Debray, Régis "Transmitir más, comunicar menos". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, N.º 50, marzo de 2007, p. 9.

(14) Aquí nos distanciamos del autor, en tanto no concebimos al proceso de la comunicación como el acto lineal de transferencia de un mensaje de un emisor a un receptor. No obstante, su concepto de transmisión entendido bajo la compleja articulación de las coordenadas espacio y tiempo, nos resulta útil para analizar la complejidad de los procesos de traspaso de la herencia cultural.

(15) Debray, Régis "Transmitir más, comunicar menos". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, N.º 50, marzo de 2007, p. 1.

(16) Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires. Planeta-Agostini, 1994, p. 62.

(17) Freire, Paulo. *Política y Educación*. Siglo XXI Editores. México, 1996, p. 28.

(18) Freire, Paulo. *Política y Educación*. Siglo XXI Editores. México. 1996, p. 26.

Bibliografía

APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada*. Ediciones Trilce. Fondo de Cultura Económico. Montevideo, 2001.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. "El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación". México, Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE 12, 1992

CORNU, Laurence. "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.). Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2004

DEBRAY, Régis. "Transmitir más, comunicar menos". *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, N.º 50, marzo de 2007

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires. Planeta-Agostini, 1994.

FREIRE, Paulo. *Política y Educación*. Siglo XXI Editores. México, 1996.

FRIGERIO, Graciela. "Los avatares de la transmisión", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso*. Ediciones Gedisa. Barcelona, 2002.

NASSIF, Ricardo. *Teoría de la Educación*. Buenos Aires. Cíncel Kapeluz, 1980.

REGUILLO, Rosana. *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. Guadalajara. Iteso, 1991.