

Educación artística y patrimonio cultural en el Polimodal: análisis crítico de los diseños curriculares

María Eugenia COSTA

Eje temático: Diseños curriculares innovadores

¿Cómo se define el patrimonio artístico-cultural? ¿Qué lugar ocupa en los diseños curriculares vigentes? ¿Cuáles son las representaciones patrimoniales subyacentes en la formulación de los contenidos? ¿Qué enfoque de la educación artística permite abordar el patrimonio desde una perspectiva crítica?

Para responder a estos interrogantes, en el presente trabajo se analizan pomenorizadamente la currícula nacional del Nivel Polimodal y el diseño curricular provincial, en lo que respecta a las modalidades de Comunicación, Artes y Diseño y de Humanidades y Ciencias Sociales. En el caso de la Provincia de Buenos Aires se abordaron los contenidos conceptuales de los siguientes espacios curriculares: Lenguajes Artísticos, Culturas y estéticas contemporáneas, Cultura y comunicación e Imágenes y contextos. A través de una indagación teórica se busca revisar las nociones escolarizadas acerca del patrimonio artístico-cultural y establecer un nuevo marco conceptual. Considero que es importante estudiar los contenidos como un primer nivel de prescripción curricular[1], ya que su formulación tiene influencia directa en el ámbito escolar, más allá de la forma en que se desarrolle cada Proyecto Educativo Institucional.

Conceptualizaciones sobre el patrimonio artístico-cultural

Las posturas tradicionales tendían a circunscribir el patrimonio artístico-cultural a ciertos bienes culturales materiales, ya fueran objetos o sitios arqueológicos, centros urbanos históricos, monumentos arquitectónicos (religiosos o civiles), producciones artísticas destacadas (sobre todo pictóricas o escultóricas) y algunos objetos muebles considerados valiosos.[2] El criterio de selección de dichos bienes artísticos se relacionaba con su antigüedad, su carácter singular, su monumentalidad, su valor económico, sus rasgos estilísticos o sus cualidades estéticas. El

reconocimiento estético de las obras artísticas era la base para la definición del patrimonio, ya que subyacía una concepción de “cultura” asociada a las “bellas artes”, a los procesos creativos individuales.[3] El enfoque tradicional, de corte academicista, se basó pues en valoraciones etnocéntricas de carácter esteticista[4] y en concepciones identitarias esencialistas.[5] La difusión de este modelo hegemónico se hizo efectiva gracias a los procesos de expansión coloniales o neocoloniales, que convalidaron la pretendida “universalidad” de la cultura y el arte occidentales. Este enfoque es denominado por Néstor García Canclini como “tradicionalismo sustancialista”, en tanto prevalece una visión ahistórica de los bienes culturales del pasado, los cuales son conservados independientemente de los usos sociales actuales. El mencionado autor afirma que “su único sentido es guardar esencias, modelos estéticos y simbólicos, cuya conservación inalterada serviría precisamente para atestiguar que la sustancia de ese pasado glorioso trasciende los cambios sociales”. [6]

En el contexto de la consolidación del Estado-nación en el siglo XIX, la consideración del patrimonio artístico-cultural fue ciertamente restringida y elitista, en desmedro del significado instituido por los colectivos sociales. Según Elsa Flores Ballesteros, en el proceso de organización nacional las artes desempeñaron un papel fundamental, ya que atestiguaron “el lugar de las nuevas sociedades en el campo ‘universal’ y sus relaciones con el “centro”. [7] El paradigma tradicionalista tendió a asimilar el modelo cultural impuesto, neutralizando las diferencias regionales. Esta homogeneización cultural conllevó la arbitraria definición de un “patrimonio nacional”, sobre todo monumental, construido en función de los grupos dominantes, pero que adquirió la categoría de emblemático para el conjunto de la sociedad.

Estas concepciones e ideas sobre el patrimonio cambiaron a lo largo del siglo XX. En la actualidad, las investigaciones relativas al patrimonio artístico y cultural tienden a reemplazar progresivamente las posiciones antes enunciadas por enfoques sociohistóricos y/o antropológicos.[8] El patrimonio no se concibe como un conjunto de “objetos” materiales, sino como una serie de procesos socioculturales que se “objetivizan”. [9] Estos estudios plantean a su vez la necesidad de ampliar el concepto de patrimonio a otras manifestaciones socioculturales que fueron consideradas hasta entonces como irrelevantes por pertenecer a los sectores populares (producciones “artesanales”, músicas y danzas “folklóricas”, bienes industriales y tecnológicos, objetos de uso cotidiano, etc.). Estas posturas parten de la revisión crítica de la noción misma de ‘cultura’. [10] Se abandona el concepto de cultura como objeto, como dato, y se pone el acento en

lo construido o en la producción simbólica.[11] La cultura es una red de signos que permite, a los individuos que la comparten, atribuir sentido tanto a las prácticas como a las producciones sociales. Se concibe también a la cultura como una totalidad compleja y cambiante que incluye el proceso de transmisión social o “endoculturación”. [12]

La conceptualización del patrimonio cultural desde una perspectiva socio-antropológica tiene en cuenta no sólo a la cultura en su materialidad, sino también al conjunto amplio de experiencias, saberes, celebraciones y formas de expresión simbólica que confieren identidad a una comunidad determinada.[13] Estas manifestaciones culturales conforman un “patrimonio vivo”. Néstor García Canclini plantea que el valor de los bienes culturales reside en su capacidad de ser referentes activos de una sociedad que les otorga un sentido y un significado particulares.[14] Los objetos tienen valor patrimonial, no por su capacidad de permanecer como “legados inmutables”, sino por su representatividad socio-cultural, que es la que le otorga “autenticidad”. [15] El autor propone un paradigma “participacionista” que conciba al patrimonio –tangible e intangible- en función de las necesidades actuales de la sociedad y en relación con un proyecto de democratización de la cultura.[16] La propia comunidad es la que debe plantear la necesidad de convalidar ciertos bienes culturales, tanto materiales como intangibles, porque los mismos testimonian su pasado, su estilo de vida, o porque la diferencian de otras comunidades (a la vez que la identifican). Esto no quiere decir que todos sus elementos culturales constituyan referentes patrimoniales, sino que son “potencialmente patrimonializables” en la medida en que son reelaborados por los sujetos sociales involucrados, en función de las necesidades del presente.[17] El acervo de los bienes del patrimonio cultural que una sociedad determinada considera como propios constituye una fuente de conocimiento sociohistórico, ya que son testimonios y “soportes” de la memoria viviente de la comunidad.[18] Algunos elementos culturales conservan su sentido o función originales, se mantienen en la memoria colectiva y otros dejan de formar parte del patrimonio cultural.

Los cambios actuales en los procesos de producción, circulación y consumo cultural [19] exigen modificar la concepción acerca del patrimonio. El carácter procesal del patrimonio y las condiciones de transformación de las sociedades contemporáneas, requiere que se diferencien en él y se articulen los elementos culturales “arcaicos” (pertenecientes al pasado), “residuales” (conformados en el pasado pero actuantes en el presente) y “emergentes” (productos de nuevas prácticas y relaciones sociales, con significados recientes).[20] Según Llorenç Prats, la concepción

del patrimonio cultural como “construcción social” o “invención legitimada” implica considerar no sólo su condición histórica, dinámica y cambiante, sino también su carácter simbólico.[21]

Hoy en día es difícil sostener que existe una identidad local homogénea, como tampoco se puede hablar de una identidad nacional en una forma unívoca. La búsqueda de nuevas identidades de las poblaciones locales frente a los fenómenos de globalización y masificación imperantes es una problemática fundamental que actualmente ocupa a las ciencias sociales.[22] Por ello, es necesario estudiar las diversas manifestaciones culturales, tangibles e intangibles, como parte de sistemas integrados por distintas escalas de patrimonio (local, regional, nacional e internacional), atendiendo a su devenir histórico e integrando las diferentes modalidades del accionar humano, incluso el plano de la cotidianeidad.[23]

Las identidades culturales no son inmutables, ni se definen por la pertenencia a un único rasgo; se construyen dialécticamente en el marco de relaciones entre diversas estructuras e instituciones, que sintetizan símbolos colectivos de múltiples significados. En este sentido, la escuela cumple un papel fundamental en un contexto de diversidad cultural.[24] La valoración y el estudio del patrimonio adquieren un protagonismo educativo al preservar el conocimiento de la mencionada diversidad.[25]

Lugares de inclusión/exclusión del patrimonio cultural en el diseño curricular del Nivel Polimodal

Teniendo en cuenta las conceptualizaciones acerca del patrimonio cultural anteriormente mencionadas, en este apartado se analizan los planteamientos curriculares vigentes, tanto a nivel nacional como provincial.

En la caracterización general de los bloques de Lenguajes artísticos y comunicacionales para la Educación Polimodal, se plantea que dichos lenguajes, como parte de “sistemas simbólicos integrados” son “elementos constitutivos del patrimonio cultural”[26], pero sólo se incluye “la valoración de los productos y manifestaciones artísticas como expresión del patrimonio artístico común” y el “compromiso con la preservación del patrimonio cultural” en los contenidos actitudinales de desarrollo sociocomunitario.[27] Esta no inclusión del patrimonio artístico-cultural entre los contenidos conceptuales socialmente significativos implica desmerecerlo como forma de conocimiento particular.[28] Considero que el trabajo escolar sobre el patrimonio cultural, mediante la observación y el desarrollo de métodos de análisis, se sitúa en una dimensión

“científica” y procedimental que es muy importante en los entornos de enseñanza-aprendizaje formales.

En la modalidad Comunicación, Artes y Diseño se afirma que los contenidos se organizan “alrededor de imágenes, lenguajes y contextos que interactúan permanentemente en el marco de la cultura”[29] pero la misma no es definida desde una perspectiva antropológica sino más bien semiótica.[30] Resulta evidente también la introducción de conceptos “informacionalistas”. Sólo aparece la noción de “patrimonio cultural universal”[31] en el bloque “Imágenes y contextos”, pero sin tener en cuenta las demás escalas de patrimonio. Por su parte en la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales el concepto de patrimonio no está presente en el bloque “Sociedad, cultura y comunicación”, aunque sí se alude a la dinámica de los procesos culturales, a la diversidad cultural y a la cuestión de las identidades.[32]

En los Contenidos Básicos Comunes del Polimodal (tanto a nivel nacional como provincial) en ningún momento se distingue conceptualmente entre patrimonio material e intangible, ni se otorga valor distintivo alguno a los parámetros simbólicos que configuran las representaciones patrimoniales. Dicho de otro modo, no se concibe al patrimonio artístico-cultural como una construcción social de carácter selectivo, sujeta a la apropiación diferenciada y desigual por parte de los diversos grupos sociales.[33] Sólo se hace una mención tangencial a estos temas en el espacio curricular de Cultura y Estéticas Contemporáneas, donde se entiende a la “cultura como una construcción social, estético-comunicacional” y en Cultura y Comunicación, donde se plantea el contenido “Identidad y apropiación”, pero sin referirse en ninguno de los casos al patrimonio. Tampoco se tiene en cuenta que los bienes culturales legitimados en los procesos de patrimonialización expresan diversas posturas político-ideológicas debido a sus potenciales usos simbólicos y conforman un campo de disenso y conflicto por parte de actores con diversos intereses. Por ejemplo, en la formulación del eje “Vínculos con el contexto socio-cultural” del espacio curricular Lenguajes Artísticos, del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, aparece en forma somera el concepto de patrimonio, sin ningún tipo de especificación. En el área Plástica-visual y en Danza se mencionan las diversas escalas de patrimonio (local, regional, nacional y del continente americano), pero no así en Teatro, donde sólo se hace alusión al patrimonio cultural, ni en Música, donde ni siquiera se lo menciona. Por otra parte, en el “Programa para la definición del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires”, en el área de Cultura y Comunicación se presenta como contenido específico el patrimonio cultural, pero

asociado a la tradición. Paradójicamente, en los programas oficiales de dicho espacio curricular, el contenido conceptual no está presente, salvo en las expectativas de logro.[34] En el espacio curricular Imágenes y contexto, no se consideran las problemáticas del patrimonio cultural. Culturas y Estéticas Contemporáneas, a pesar de sus inconsistencias conceptuales, es el único espacio donde se plantea como objetivo la “identificación y reflexión crítica en torno a las políticas culturales y preservación del patrimonio cultural” y los contenidos aluden a “los productos y manifestaciones artísticas como expresión del patrimonio cultural” que es necesario salvaguardar a través de las instituciones.[35] La concepción tradicional subyace en gran medida, en la formulación de los contenidos curriculares (tanto a nivel nacional como provincial), ya que se tiende a identificar el patrimonio con un conjunto limitado de objetos materiales, con posibilidad de ser “musealizados”, y se atiende sólo a su “preservación”. Por ejemplo, en los Contenidos Básicos Orientados de la Modalidad Comunicación, Artes y Diseño, se enumera en un mismo párrafo “Coleccionismo y museos. Formas de preservación del patrimonio cultural universal”. [36]

Según Prats, el patrimonio posee una capacidad particular para “representar simbólicamente una identidad”. [37] El patrimonio cultural es valorado entonces no sólo como una creación colectiva, sino también como una construcción identitaria, ya que confiere sentido de pertenencia a un grupo. [38] La identidad no aparece como una esencia intemporal, sino como una construcción social imaginaria. Estos aspectos no se contemplan en los Contenidos Básicos Comunes analizados. En líneas generales prevalece la visión esencialista; la identidad cultural aparece como “algo dado” [39] y no se atiende a la pluralidad de identidades (sociales, étnicas, de género, etc.) que se imbrican y yuxtaponen. Sólo en los Contenidos Básicos Orientados de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales de Nación, en el bloque “Sociedad, cultura y comunicación”, se considera “la cuestión de las identidades en los espacios culturales”. [40] Tampoco se cuestiona el tema de la construcción de una identidad local y regional frente a la globalización cultural, más allá que este último tema es repetidamente abordado en los diversos espacios curriculares. [41] Cabe destacar que en ningún párrafo de los contenidos básicos comunes (tanto nacionales como provinciales) se alude a las actuales concepciones sobre los “itinerarios culturales” que permitirían articular el tema del patrimonio cultural –tangible e intangible– con la dinámica cultural, en diversos contextos témporo-espaciales. [42]

En los contenidos de Provincia de Buenos Aires, en los diversos espacios curriculares analizados, se utilizan alternativamente los términos multiculturalismo e interculturalismo como si fueran sinónimos, lo que denota la falta de conocimiento del debate teórico.[43] En el diseño curricular provincial se propugna “el desarrollo de la ‘comunicación intercultural’ a fin de comparar, contrastar e integrar la alteridad en un marco de convivencia, tolerancia y respeto por la cultura del otro”. [44] Considero que el “interculturalismo” permite superar las concepciones multiculturalistas de yuxtaposición de grupos étnicos diferenciales, por el intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo. La opción intercultural respeta el derecho que tienen los otros a ser diferentes. No se centra en la tolerancia, porque esta implica una posición de poder: toleramos aquello que podríamos no aceptar.

Enfoques de la educación artística

Con el objetivo de abrir el debate sobre las prácticas escolares, resulta necesario enunciar las principales tendencias o enfoques teóricos subyacentes en la enseñanza de las artes en general y de la plástica en particular:[45]

a) **Tecnicista:** reduce la disciplina a la enseñanza de habilidades o destrezas para la producción artística (con finalidades miméticas), o “artesanal” (como realización de “manualidades”).

b) **Esencialista:** plantea que el arte es una forma de la experiencia humana y la educación estética debe estar asociada a la proyección de valores democráticos.

c) **Emotivista:** considera la actividad plástica como un medio creativo para el desarrollo de la “autoexpresión”, de la comunicación de sentimientos o emociones.[46]

d) **Cognitivista:** concibe al arte como una forma de conocimiento que favorece el desarrollo intelectual y el pensamiento estético.

e) **Formalista:** propone el análisis de los esquemas compositivos y de los elementos formales o plásticos en las representaciones artísticas.

f) **Comunicativa:** aborda el lenguaje visual a partir de una lectura y decodificación de las imágenes que operan como sistemas de signos.

g) **Culturalista:** interpreta las producciones simbólicas como manifestaciones de una cultura, en un contexto social e histórico determinado.

Desde la perspectiva de la presente investigación, no se concibe la educación artística como mero adiestramiento técnico o “artesanal”[47] ni se la considera como simple movilizadora de emociones o sensaciones. Se considera que “la disposición a apropiarse de los bienes culturales es el producto de la educación (...) que crea o cultiva la competencia artística como dominio de los instrumentos de apropiación de esos bienes”.[48] El arte es valorado como un área de conocimiento particular, que permite desarrollar diversas competencias.[49] La educación artística plantea un cruce de saberes de distinta índole (que incluyen aspectos comunicacionales y socioculturales), los cuales pueden ser repensados a partir de diversos aportes teóricos, como los que plantea el campo interdisciplinario del patrimonio cultural. El patrimonio concebido desde una perspectiva socio-antropológica amplia y entendido desde un paradigma social participacionista, es perfectamente compatible con el enfoque culturalista de la educación artística.
[50]

A manera de conclusión

Aunque las temáticas vinculadas al patrimonio cultural –tangible e intangible– son objeto de un interés creciente en los debates académicos y adquieren una mayor relevancia en las políticas gubernamentales, dichos temas no han conseguido un lugar de inclusión equivalente en el ámbito educativo.[51] En líneas generales, se puede afirmar que el concepto de patrimonio cultural no ha tenido una posición central en los discursos teóricos sobre la educación artística ni en los planteamientos curriculares. Incluso en los textos escolares (que pueden analizarse como currículum en acto) la problemática del patrimonio está ausente o se la suele asociar a criterios museográficos, que aluden a concepciones esteticistas tradicionales.

A pesar de la significatividad y transversalidad del patrimonio cultural, éste no ha logrado validar su status de construcción social y colectiva. En los documentos curriculares relevados no se aborda al patrimonio artístico-cultural desde una perspectiva socio-antropológica ni se lo considera como elemento de cohesión identitario. Si la educación patrimonial pretende ser un vehículo de conocimiento sociohistórico y contribuir a una visión intercultural y alternativa frente a la homogeneización de la cultura global, se requiere una revisión crítica y reformulación de los planteamientos curriculares acerca del patrimonio cultural en el área artística.[52]

Referecias bibliográficas

- Arnheim, R.: Consideraciones sobre la educación artística, Barcelona, Paidós, 1993.
- Arnal, D. et al.: Investigación educativa: fundamentos y metodología, Barcelona, Labor, 1992.
- Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps.: Globalización e identidad cultural, Buenos Aires, Ciccus, 2003.
- Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps.: La dinámica global/local, Buenos Aires, Ciccus, 1999.
- Bourdieu, P. et al.: Sociología del arte, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.
- Bourdieu, P.: Sociología y cultura. México: Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara, 1995.
- Calabrese, O.: El lenguaje del arte, Barcelona, Paidós, 1997.
- Eisner, E.: Educar la visión artística, Barcelona, Paidós, 1995.
- Florescano, E., coord.: El patrimonio nacional de México, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, t. 1.
- García Canclini, N.: Consumidores y ciudadanos, México, Grijalbo, 1995.
- García Canclini, N.: Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
- García Canclini, N.: "¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social" (mimeo), en: Jornadas El uso del Pasado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. La Plata: 1989.
- García Castaño, F. J. et al. La educación multicultural y el concepto de cultura. En Revista iberoamericana de Educación. 13 (1994).
- Gardner, H.: Educación artística y desarrollo humano, Barcelona, Paidós, 1994.
- Geertz, C.: La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa, 1992.
- Hernández, F.: Educación y cultura visual, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Kymlicka, W.: Ciudadanía multicultural, Barcelona, Paidós, 1996.
- Lowenfeld, V.; y Brittain W.L.: Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz, 1994.
- Montesperelli, P.: Sociología de la memoria, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.
- Olmos, H. A.; Santillán Güemes, R.: Educar en cultura, Buenos Aires, Ciccus, 2000.
- Prats, L.: Antropología y patrimonio, Barcelona, Ariel, 1997.
- Read, H.: Educación por el arte, Barcelona, Paidós, 1986.
- Temas de Patrimonio Cultural. Vol. 1 al 7. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico-cultural de la Ciudad de Buenos Aires, 1997-2005.
- Warley, J.: La cultura, versiones y definiciones, Buenos Aires, Biblos, 2003.
- Williams, R.: Cultura: sociología de la comunicación y el arte, Barcelona, Paidós, 1981.

Documentos

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Contenidos Básicos para la Educación Polimodal, Buenos Aires, 1997.

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Fuentes para la transformación curricular. Educación Artística, Buenos Aires, 1996.

Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación, Lenguajes Artísticos, Culturas y estéticas contemporáneas, Cultura y comunicación e Imágenes y contextos. 2003 (programas).

Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal, La Plata, 2002 (mimeo).

ICOMOS <http://www.icomos-ciic.org>

UNESCO <http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible>

[1] El establecimiento de un curriculum es de por sí un tema controvertido, ya que supone cierta imposición cultural y control político por parte de los grupos que seleccionan, formulan e implantan los contenidos.

[2] Se toman en cuenta sólo las construcciones arquitectónicas que se destacan por su calidad de construcción u ornamentación, las obras de arte que conforman las pinacotecas o los acervos museísticos y los objetos antiguos (joyas, monedas, medallas, muebles, libros, etc.) que fueron elaborados para los grupos dominantes.

[3] La inspiración creativa, el 'genio', representa la excepcionalidad, la individualidad que trasciende.

[4] La concepción moderno-occidental del arte se caracterizó por la autosuficiencia estética, la supuesta autonomía respecto a otros sistemas.

[5] Se considera a la identidad como algo fijo y permanente.

[6] García Canclini, N.: "¿Quiénes usan el patrimonio? Políticas culturales y participación social" (mimeo), en: Jornadas "El uso del Pasado", Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. La Plata, 1989, p. 9.

[7] Flores Ballesteros, E.: "Arte, identidad y globalización", en: Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps. Globalización e identidad cultural, Buenos Aires: Ciccus, 2003, p.135.

[8] Se tienen en cuenta los aportes de Bourdieu, Geertz, Bonfil Batalla, García Canclini y Prats

[9] Cabría mencionar, en este sentido, la distinción que plantea Pierre Bourdieu entre "símbolos objetivados" y "formas simbólicas interiorizadas" de la cultura. Véase Bourdieu, P. y J. C. Passeron: La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, México, Fontamara, 1995.

[10] Este término fue reformulado históricamente desde confrontaciones disciplinarias diversas. Dentro de las definiciones de 'cultura' encontramos perspectivas antropológicas, históricas, normativas, psicológicas, genéticas estructurales, semióticas, simbólicas, entre otras.

[11] Esta concepción acerca de la cultura, formulada por la antropología simbólica (Cfr. Geertz, C. La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa, 1992) se encuentra presente en el espacio curricular de Culturas y Estéticas Contemporáneas de la Provincia de Buenos Aires

[12] Este factor es algo por tener en cuenta en la problemática que nos atañe, debido al papel que cumple la escuela en la socialización. Por ejemplo, en el espacio curricular Cultura y comunicación se considera a la cultura como un conocimiento social adquirido "(...) una serie de prácticas simbólicas, normas y valores que singularizan los grupos humanos y delimitan espacios de interacción social dotados de significados intersubjetivamente compartidos". Cfr. Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. La Plata: 2002 (mimeo), p. 62.

[13] Diversas lenguas, creencias, mitos, ritos, costumbres, tradiciones, músicas, danzas, fiestas, etc. Véase la definición de patrimonio intangible de Unesco en: <http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible>

[14] Dados los cambios en las condiciones de producción, distribución y consumo originales, el mensaje simbólico que hoy se recibe de estos testimonios del pasado puede resultar parcializado o desarticulado.

[15] García Canclini, N.: Op.cit., 1995, pp. 200-228.

[16] García Canclini, N.: Op. cit. 1989, pp. 10-12.

[17] Véase el apartado Hacia una teoría social del patrimonio, en García Canclini, N.: Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

[18] Guillermo Bonfil Batalla abordó el dilema del patrimonio nacional, buscando puentes de aproximación para superar los criterios de exclusión o negación, así como la maniquea oposición entre lo propio y lo ajeno Véase "Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados", en: Florescano, E., coord. El patrimonio nacional de México, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, t. 1.

[19] Bourdieu, P.: Sociología y cultura, México, Grijalbo, 1990.

[20] Williams, R.: Cultura. Sociología de la comunicación y el arte, Barcelona, Paidós, 1981.

[21] La eficacia simbólica de un bien cultural depende de muchos factores, entre los cuales están la contextualización de los símbolos, las prácticas y los discursos, y el nivel de consenso del que gocen los referentes patrimoniales. Prats, L.: Antropología y patrimonio, Barcelona, Ariel, 1997, pp. 19-38.

[22] Néstor García Canclini plantea la redefinición del sentido de pertenencia de identidad, organizado cada vez menos por lealtades locales o nacionales y más por la participación en comunidades transnacionales o desterritorializadas de consumidores. Cf. García Canclini, N.: Consumidores y ciudadanos, México, Grijalbo, 1995, pp. 94- 95.

[23] Véanse al respecto los diversos ejemplos incluidos en la publicación de la Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires, Temas de Patrimonio. vol. 1 al 7.

[24] La "diversidad cultural" es considerada como contenido en las diversas modalidades analizadas, pero no se la define conceptualmente.

[25] Se pueden clasificar los modelos educativos vinculados al debate entre multiculturalismo e interculturalismo, de acuerdo con sus objetivos, en: 1) los que pretenden una igualdad de oportunidades educativas a través de la "asimilación" de los alumnos "culturalmente diferentes"; 2) los que se centran en una educación antirracista; 3) los que se basan en el conocimiento de las diferencias culturales e incluyen a la multiculturalidad como contenido escolar;

4) los que defienden la educación multicultural como desarrollo de competencias en múltiples culturas 5) los que propugnan el pluralismo cultural y defienden la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación; 6) los que proponen la educación intercultural Véase García Castaño, F. J. et al.: "La educación multicultural y el concepto de cultura" en Revista iberoamericana de educación. 13 (1994) y Kymlicka, W. Ciudadanía multicultural, Barcelona, Paidós, 1996.

[26] Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Buenos Aires: 1997, p. 187.

[27] Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Op.cit., p.194.

[28] Al respecto, Llorenc Prats plantea que el patrimonio artístico es "expresión de un conocimiento que no se formaliza más que en él, es decir que es inseparable de sus referentes (al margen de su manipulación ideológica y de sus connotaciones simbólicas)". Prats, L.: Op .cit. , p. 64.

[29] Apartado "Introducción a los CBO". Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Op.cit. , p. 361.

[30] La semiótica cultural estudia los procesos culturales como procesos de comunicación. Cfr. Warley, J.: La cultura, versiones y definiciones, Buenos Aires, Biblos, 2003, p.103.

[31] Esta denominación alude a la formulación Unesco que protege al patrimonio cultural de valor "universal y excepcional". Cfr. Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. París, 1972.

[32] Contenidos conceptuales de "Cultura e identidades culturales". Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Op.cit., p. 328.

[33] La apropiación desigual se da en las instituciones sociales transmisoras del patrimonio, como los museos o las escuelas, debido a cómo están organizadas y a su articulación con otras desigualdades sociales.

[34] En "Cultura y Comunicación", se contemplan como contenidos "El objeto cultural y el contexto. El objeto cultural como signo de identidad. La identidad territorial como bien cultural".

[35] Igualmente, hay incongruencias como "la gastronomía como expresión de la cultural", luego de una enumeración que incluye la moda como expresión estética, la tecnología como lenguaje expresivo, el cine y el teatro.

[36] Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal, Buenos Aires, 1997, p. 369. Véase también el Anexo, con los contenidos diferenciados "Galerías y museos. Ferias y exposiciones. Formas de preservación del patrimonio cultural", p. 437.

[37] Las representaciones patrimoniales pueden afectar a todo tipo de identidades, principalmente a las identidades políticas básicas, es decir, locales, regionales y nacionales. Cfr. Prats, L.: Op.cit., p. 31.

[38] Gorosito Kramer, A. M.: "Identidad, cultura y nacionalidad", en Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps. Op.cit., p. 102.

[39] Salvo en el caso de la Provincia de Buenos Aires, en Lenguajes Artísticos-Danza, donde se plantea "La identidad como búsqueda".

[40] Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Contenidos Básicos para la Educación Polimodal. Buenos Aires: 1997, P. 328.

[41] La cultura global de masas tiende a la homogeneización de las culturas locales sin disolverlas, es decir que opera a través de ellas sin reemplazarlas (Cfr. Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps. La dinámica global/local. Buenos Aires:

Ciccu, 1999). Este aspecto no es tenido en cuenta en el curriculum, donde en general se sostiene la homogeneización cultural.

[42] Véase la definición de "itinerario cultural" del Comité Científico Internacional de Itinerarios Culturales (CIIC) de ICOMOS. "Definitions and operative aspects of Cultural Itineraries" 1999. En <http://www.icomos-ciic.org>.

[43] Buenos Aires (Prov.) Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. Op. cit., 59, 62, 63, 65.

[44] Buenos Aires (Prov.). Dirección General de Cultura y Educación. Programa para la Definición Curricular del Nivel Polimodal. Op. cit., 65

[45] La presente clasificación es una formulación de la autora, en base a diversos autores: Read, Lowenfeld, Arnheim, Calabrese, Gardner, Hernández .

[46] En un primer momento la denominación sugerida para fundamentar el campo disciplinario de artística fue "educación estético-expresiva" (Cfr. Gloria Tapia de Osorio. El área estético-expresiva en la Educación Polimodal. En: Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Fuentes para la transformación curricular. Educación Artística. Buenos Aires: 1996). Esta designación remite a concepciones "espontaneístas" o "emotivistas" ya superadas

[47] En las mencionadas Fuentes para la transformación curricular, se sugirió la asignatura Patrimonio artesanal, que afortunadamente no se implementó. Cfr. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Op. cit. 1996, p. 107

[48] Bourdieu, P. et al.: Sociología del arte, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.

[49] Gardner, H.: Educación artística y desarrollo humano, Barcelona, Paidós, 1994.

[50] Hernández, F. Educación y cultura visual, Barcelona, Octaedro, 2000.

[51] Resulta notoria la escasez de estudios específicos en el área de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en la Argentina. A su vez, la orientación "tecnicista" o "instrumental", "expresiva" o "espontaneísta", prevaletes en la práctica de muchos docentes, provocan una escasa valoración social de la investigación en esta área de conocimiento.

[52] La enseñanza de las artes aún no está suficientemente afianzada en el sistema educativo, si bien la Reforma la propone para todos los niveles de la escolaridad en pie de igualdad con las demás áreas curriculares. A diferencia de otras asignaturas provenientes de campos disciplinarios de reconocida trayectoria, las artes plásticas han sufrido un relegamiento institucional y han necesitado siempre justificar o defender tanto su inclusión como su permanencia en el curriculum escolar.

MARÍA EUGENIA COSTA

Profesora en Historia, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Se desempeña como docente en la cátedra de Historia de las Artes Visuales II de la Facultad de Bellas Artes. Es becaria de perfeccionamiento de la UNLP con el proyecto "Construcción del patrimonio cultural como contenido escolar" e integrante de proyectos de investigación, acreditados en el programa de incentivos. Está realizando su tesis sobre patrimonio y educación para la maestría en Gestión y Políticas Culturales de la Universidad de Palermo. Participó en numerosos seminarios, jornadas y congresos relacionados con educación artística y patrimonio cultural (tangible e intangible). eugeniacosta@netverk.com.ar / maugicosta@yahoo.com.ar