

UNIVERSIDAD: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.

COMITÉ ACADÉMICO: Producción artística y cultural.

TÍTULO DEL TRABAJO: PATRIMONIO CULTURAL Y CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

AUTOR/ES: Costa María Eugenia.

E-MAIL INSTITUCIONAL: ihaaa@fba.unlp.edu.ar

E-MAIL PERSONAL: eugeniacosta@netverk.com.ar

PALABRAS CLAVES: patrimonio cultural- educación artística.

PALAVRAS CHAVES: patrimônio cultural-educação artística.

INTRODUCCIÓN

En el marco de un proyecto de investigación-acción educativa en el campo interdisciplinario del patrimonio artístico-cultural, se realiza una indagación teórica de la problemática de las representaciones patrimoniales y de las construcciones identitarias. Luego de diagnosticar la pervivencia de ciertas concepciones tradicionales en los diseños curriculares vigentes, y dada la escasez de estudios específicos en el campo de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural en la Argentina, la investigación desarrollada plantea la revisión de las nociones escolarizadas vinculadas con esta temática. A partir de los aportes conceptuales de diversos enfoques históricos, sociológicos y antropológicos,¹ se propugna realizar una reflexión crítica sobre las nociones de patrimonio cultural e identidad subyacentes en la formulación de los contenidos curriculares del área de educación artística, a nivel nacional.²

Para la reconceptualización de la noción de patrimonio se tienen en cuenta no sólo los bienes culturales en su materialidad, sino también las diversas formas de expresión simbólica que le confieren identidad a una determinada comunidad nacional. Sobre la base de una concepción dinámica de cultura, se sostiene que el patrimonio es una construcción social que nos vincula con la herencia histórico-cultural de los diversos países del Cono Sur. Teniendo en cuenta que el patrimonio cultural –tangible e intangible- es uno de los factores que permiten a construir un sentido identitario común, se presentan una serie de propuestas de integración cultural para la región, en función de una concepción cognitivista y culturalista de la educación artística.

OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo primordial realizar un análisis crítico de los presupuestos teórico-metodológicos subyacentes en la formulación de los contenidos curriculares en torno a la definición de patrimonio cultural (tangible e intangible) y a la construcción identitaria, atendiendo a sus diferentes escalas (local, regional, nacional e internacional). En primer lugar, se propone efectuar un breve estado de la cuestión sobre el tema, atendiendo a algunos enfoques acerca del patrimonio cultural (el “tradicionalista” y el “participacionista”), los cuales abordan de manera diferencial el problema de la función social y del valor simbólico de los referentes patrimoniales. En segundo lugar, se busca reconceptualizar la noción de patrimonio cultural desde una perspectiva socio-antropológica amplia, acorde con el abordaje interdisciplinario propuesto. En tercer lugar, se pretende indagar los contenidos conceptuales de patrimonio cultural e identidad en el área de

¹ Se tienen en cuenta fundamentalmente los aportes de Jacques Le Goff, Pierre Bordieu, Clifford Geertz, Guillermo Bonfil Batalla, Néstor García Canclini y Llorenç Prats.

² La denominación sugerida para fundamentar el campo disciplinario fue “educación estético-expresiva” (Cfr. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Fuentes para la transformación curricular. Educación Artística*. Buenos Aires: 1996) Esta designación remite a concepciones “espontaneístas” o “emotivistas”, superadas por las posiciones cognitivistas, comunicativas y culturalistas.

educación artística, con el propósito de realizar una serie de propuestas de investigación-acción para la integración cultural del Cono-sur.

MATERIALES Y MÉTODOS

A partir del reconocimiento del papel de la educación artística en la construcción identitaria y en la valoración del patrimonio sociocultural, es importante revisar críticamente ciertas categorías conceptuales relacionadas con la problemática patrimonial presentes en los contenidos de la Educación Básica a nivel nacional. En el caso de los documentos curriculares utilizados como materiales, se empleará como metodología el análisis de contenido. Se realizará una “deconstrucción” de los mencionados documentos como método de indagación teórica, teniendo en cuenta el contexto de producción social del conocimiento escolarizado. 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 una reformulación de los planteamientos curriculares.³ Es relevante abordar estos contenidos como un primer nivel de prescripción curricular, ya que su formulación tiene influencia directa en el ámbito escolar, más allá de la forma en que se desarrollen las micropolíticas institucionales.⁴ Cabe destacar que el análisis parte de una concepción de investigación-acción educativa, es decir, un estudio teórico sistemático orientado a reunir información para resolver problemas específicos e introducir cambios en organizaciones o en contextos sociales amplios. Es una metodología aplicada de tipo cualitativo, de carácter participativo y potencialmente expansiva.⁵

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Fundamentación teórica de la discusión

Las posturas tradicionales tendían a circunscribir el patrimonio artístico-cultural a ciertos bienes culturales materiales, ya sean 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.⁶ El criterio de selección de dichos bienes artísticos se relacionaba con su antigüedad, su carácter singular o excepcional, 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 con las “bellas artes”, con los procesos creativos individuales.⁷ El enfoque tradicional, de corte academicista, se basó pues en valoraciones etnocéntricas de carácter esteticista⁸ y en concepciones identitarias esencialistas.⁹ La difusión de este modelo

³ El establecimiento de un currículum nacional es de por sí un tema controvertido, ya que supone cierta imposición cultural y control político por parte de los grupos sociales que seleccionan, formulan e implantan los supuestos contenidos comunes.

⁴ Se entiende por micropolíticas institucionales los procesos a través de los cuales las escuelas resuelven cotidianamente la tensión entre las diferentes demandas, adaptando las dimensiones estructurales y normativas estatales y su relación con el entorno social.

⁵ Véase McKernan, J. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata, 1999, p. 25.

⁶ Se toman en cuenta sólo las construcciones arquitectónicas que en cada núcleo urbano 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.

⁷ La inspiración creativa representa en este caso a la excepcionalidad, la individualidad que trasciende.

⁸ La concepción moderno-occidental del arte se caracterizó por la autosuficiencia estética, la supuesta autonomía respecto de otros sistemas.

⁹ Se considera a la identidad como algo fijo y permanente, y a la nación como una formación social sólidamente integrada.

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 paradigma 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”.¹⁰

En el contexto de la consolidación del Estado-nación decimonónico, 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’”.¹¹ En Latinoamérica, el paradigma de Estado-nación adoptado tendió a asimilar el modelo cultural impuesto, neutralizando las diferencias regionales y las particularidades culturales. Esta unificación y homogeneización cultural conllevó a la arbitraria definición de un “patrimonio nacional”, construido en función de los grupos dominantes, pero que adquirió la categoría de emblemático para el conjunto de la sociedad. En este sentido, al escoger y divulgar ciertos bienes patrimoniales, el Estado nacional contribuyó para construir un determinado sentido identitario en sus ciudadanos.¹² En suma, el papel protagónico del Estado en la definición y promoción del patrimonio se fundó pues en una concepción conservacionista y monumentalista. La acción gubernamental promovió las actividades artísticas que representaban los valores de la nacionalidad.

En la actualidad, las investigaciones relativas al patrimonio artístico y cultural tienden a abandonar progresivamente las posiciones antes enunciadas por enfoques sociohistóricos y/o antropológicos. El patrimonio no es concebido como un conjunto de “objetos” materiales, sino como una serie de procesos socioculturales que se “objetivizan”.¹³ 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 “folkloricas”, bienes industriales y tecnológicos, objetos de uso cotidiano, etc.). Estas posturas parten de la revisión crítica de la noción misma de ‘cultura’.¹⁴ Se abandona el concepto de cultura como objeto, como dato, y se pone el acento en lo construido o en la producción simbólica.¹⁵ 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 a la cultura como una totalidad compleja y cambiante que incluye el proceso de transmisión social o “endoculturación”. Este factor es algo por tener en cuenta en la problemática que nos atañe, debido al papel que cumple la escuela en la socialización.

La reconceptualización de la noción de patrimonio cultural desde una perspectiva socioantropológica tiene en cuenta no sólo a la cultura en su materialidad, sino también al

¹⁰ 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, p. 9.

¹¹ Flores Ballesteros, E. Arte, identidad y globalización. En: Bayardo, R. y Lacarrie, M., comps. *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires: Ciccus, 2003, p. 135

¹² El poder público propugnó rescatar y preservar aquellos bienes que exaltaban la nacionalidad, sus símbolos de cohesión y de grandeza.

¹³ Cabría mencionar, en este sentido, la distinción que plantea Pierre Bourdieu entre “símbolos objetivados” y “formas simbólicas interiorizadas” de la cultura, ya sea como *habitus* o como identidad social. Véase Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1995.

¹⁴ Este término fue reformulado históricamente desde confrontaciones disciplinarias diversas, a partir de las cuales se han estructurado para su análisis diversos abordajes teórico-metodológicos. Dentro de las definiciones de ‘cultura’ encontramos perspectivas antropológicas, históricas, normativas, psicológicas, genéticas estructurales, semióticas, simbólicas, entre otras.

¹⁵ Esta concepción acerca de la cultura fue formulada por la antropología simbólica. Cfr. Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.

conjunto amplio de experiencias, saberes, celebraciones y formas de expresión que confieren identidad a una comunidad determinada (lenguas, creencias, mitos, ritos, costumbres, tradiciones, músicas, danzas, fiestas populares, artes culinarias, etc.)¹⁶ 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.¹⁷ 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.¹⁸ 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.¹⁹ Los cambios actuales en los procesos de producción, circulación y consumo cultural²⁰ exigen modificar también 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).²¹

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. La eficacia simbólica de un bien cultural depende de muchos factores, entre los cuales están la contextualización de los símbolos, el carácter de las prácticas y los discursos, y el nivel de consenso social de que gocen los referentes patrimoniales. Para este autor, el patrimonio posee una capacidad particular para “representar simbólicamente una identidad”.²² En este sentido, el patrimonio cultural es valorado no sólo como una creación colectiva, sino también como una construcción identitaria, ya que confiere sentido de pertenencia a un grupo.

En el presente trabajo de investigación, la identidad se concibe como “la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros (...) La identidad es un aspecto crucial en la constitución y reafirmación de las relaciones sociales, por cuanto confirma una relación de comunidad con conjuntos de variado alcance a los que liga una pertenencia”.²³ La identidad no aparece como una esencia intemporal sino como una construcción social imaginaria. 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.²⁴ Por ello es necesario estudiar las diversas

¹⁶ Véase la definición de Patrimonio intangible de Unesco en <http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/>

¹⁷ Igualmente, dados los cambios en las condiciones de producción, distribución y consumo originarias, el mensaje simbólico que hoy se recibe de estos testimonios del pasado puede resultar deformado, parcializado o desarticulado.

¹⁸ García Canclini, N. *Op. cit.* 1989, p. 10-12.

¹⁹ 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.

²⁰ Bordieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.

²¹ Williams, R. *Cultura. Sociología de la comunicación y el arte*. Barcelona: Paidós, 1981.

²² 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. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel, 1997. Cap. 1: El patrimonio como construcción social, p. 19-38.

²³ Gorosito Kramer, A.. M. Identidad, cultura y nacionalidad, en Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps. *Op.cit.*, p.102.

²⁴ 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

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 cotidianidad.²⁵ Las identidades 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. Para abordar esta problemática, es necesario tener en cuenta el debate entre multiculturalismo e interculturalismo.²⁶

3. Resultados y discusión sobre el patrimonio cultural en educación artística

La valoración y el estudio del patrimonio adquieren un “protagonismo instruccional”, al preservar el conocimiento de la mencionada diversidad cultural.²⁷ El trabajo sobre el patrimonio, mediante la observación y el desarrollo de métodos de análisis, se sitúa en una dimensión “científica” y procedimental que es muy importante en entornos de enseñanza-aprendizaje formales. Llorenc Prats plantea que “el patrimonio artístico, en tanto que 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) forman parte por propio derecho del patrimonio cultural”.²⁸ Estas consideraciones permiten replantear el papel del arte como una forma de conocimiento particular que favorece el desarrollo intelectual y permite el pensamiento divergente.²⁹ En los planteamientos curriculares se sostiene que “El arte en la educación tiene la función de desarrollar la capacidad de percepción y de comprensión, de fortalecimiento de la identidad (...) es un organizador estético del conocimiento”.³⁰ En el presente trabajo, se considera que la postura cognitivista sobre la educación artística es compatible con el enfoque culturalista que analiza las producciones simbólicas como manifestaciones de una cultura, en un contexto social e histórico determinado.³¹

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.³² Algunos elementos

desterritorializadas de consumidores. Cf. García Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo, 1995, p. 94- 95.

²⁵ 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.

²⁶ Se pueden clasificar los modelos educativos vinculados con este debate de acuerdo a 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 que 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. En mi opinión, esta última postura permite superar las concepciones multiculturalistas de yuxtaposición de grupos étnicos diferenciales, por el intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo. En los contenidos curriculares analizados, se utilizan alternativamente ambos términos - multiculturalismo e interculturalismo- como si fueran sinónimos, lo que denota la falta de conocimiento del debate teórico. Para ampliar este tema, véase García Castaño, F. J. *et al.* La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista iberoamericana de educación*. N° 13, 1994 y Kymlicka, W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.

²⁷ Santacana Mestre, J. y N. Serrat Antolí, coords. *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel Patrimonio, 2005, p. 27.

²⁸ Prats, L. *Op.cit.* Cap. 3: El conocimiento como patrimonio cultural, p. 57-71.

²⁹ Eisner, E. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995. Cabe señalar que los CBC se sustentan en esta concepción cognitivista. En ellos se sostiene que “el arte en la educación tiene la función de desarrollar la capacidad de percepción y de comprensión (...) en consecuencia es un organizador estético del conocimiento”.

³⁰ En: Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos para la Educación General Básica*. Buenos Aires: 1995, p. 258.

³¹ Hernández, F. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000.

³² 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 el

culturales conservan su sentido o función originales, se mantienen en la memoria colectiva “como presencia actuante del pasado” y otros dejan de formar parte del patrimonio cultural de un pueblo. La noción de memoria colectiva se asocia pues con la comprensión de una matriz de sentido a partir de la cual pensar la vida social y cultural.³³ Como afirma Jacques Le Goff, la memoria es el principio configurador de la identidad histórica y cultural de la sociedad.³⁴

Debido a sus potenciales usos políticos, económicos y simbólicos, el patrimonio es un campo de disenso y conflicto por parte de actores con diversos intereses particulares o colectivos. Lo que socialmente es consensuado como patrimonio artístico-cultural es una forma de expresión ideológica de las distintas posturas político-sociales. Los diversos grupos se apropian en formas diferenciadas y desiguales del capital cultural supuestamente común.³⁵ La apropiación desigual también 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.³⁶ Sin negar su potencial transformador, la escuela tiende a reproducir las ideas hegemónicas en un momento histórico dado y cumple un papel fundamental en la reproducción simbólica de la sociedad, a través de la socialización secundaria y de la formalización de normas y pautas de comportamiento. La institución educativa “modela las reglas del juego social, las motivaciones de los actores y sus interacciones (en cuanto producto dinámico e inacabado del entramado histórico de una sociedad); a la vez, es una organización que expresa un modo concreto de materialización de valores y creencias”.³⁷ A través del sistema educativo, se construyen determinadas visiones acerca del patrimonio histórico-artístico.

A pesar de que en la fundamentación del área Artística se plantea que la música, la plástica, la expresión corporal y el teatro pueden ser fundamentados desde una perspectiva antropológica (que implica la consideración de la historia de la cultura en todo hecho artístico) y cultural (que considera los productos de la cultura humana en relación con la historia y con la identidad cultural de la comunidad),³⁸ en líneas generales, el concepto de patrimonio no tiene una posición central en el diseño curricular.³⁹ En la formulación de los contenidos subyace una concepción de tipo tradicionalista sustancialista, ya que se tiende a identificar el patrimonio con un conjunto limitado de objetos materiales, plausibles de ser “musealizados” y se busca fundamentalmente su “valoración” y “preservación”. Por ejemplo, en uno de los bloques se adopta como eje conceptual el tema del “patrimonio cultural”, pero se lo plantea básicamente en términos de valoraciones estético-estilísticas. En los documentos se afirma que “La educación artística ha de acercar a los alumnos y las alumnas al patrimonio cultural, a su apreciación y goce, al reconocimiento de las variaciones de criterios y de estilos a lo largo del tiempo y entre sociedades”.⁴⁰ No se define el patrimonio cultural desde una perspectiva socio-antropológica ni se lo considera como un proceso de construcción social, sujeto a diversos tipos de apropiaciones y resignificaciones en función de las necesidades del presente. En los contenidos tampoco se alude en ningún

artículo Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados, en Florescano, E..., coord. *El patrimonio nacional de México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, tomo I.

³³ Cfr. Montesperelli, P. *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

³⁴ Le Goff, J. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós, 1991.

³⁵ En la presente investigación se repiensa la noción de patrimonio desde la teoría de la reproducción cultural. Se adopta el concepto de capital cultural de Pierre Bordieu, aunque este autor no lo utilice en relación con el patrimonio

³⁶ García Canclini, N. *Op.cit.* La Plata: 1989, p. 3.

³⁷ Organización de Estados Iberoamericanos. *Escuelas que hacen escuela*. Cuadernos de Iberoamérica: 2002, p. 234.

³⁸ Se ha relevado que en los Contenidos Básicos Comunes de Educación Artística no se define explícitamente la noción de “cultura”, como en el caso de las Ciencias Sociales. En: Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Op. Cit.*, p. 253-256.

³⁹ Incluso en los textos escolares de educación plástica (que pueden analizarse como currículum en acto) la problemática del patrimonio está ausente o se la suele asociar con criterios museográficos, que aluden a concepciones esteticistas tradicionales.

⁴⁰ Bloque 4. Las producciones artísticas. Sus referentes regionales, nacionales y universales. En: Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Op. cit.*, p. 264.

momento a las actuales concepciones de los “itinerarios o rutas culturales”, que permitirían repensar la integración cultural de los diversos países del Cono Sur.⁴¹

En la propuesta para la transformación curricular de la disciplina plástico-visual, se sugirió la inclusión de las “artes aplicadas o artesanías”. Se planteó “la valoración y conservación del patrimonio artesanal”, como estrategia de rescate de las técnicas y los estilos tradicionales.⁴² No se tiene en cuenta que las “artesanías” llamadas “tradicionales” sufrieron progresivas adaptaciones y transformaciones a lo largo del tiempo, en función de diversos contextos. Finalmente, en la formulación definitiva de los contenidos de la Educación Básica se incluyó a la artesanía “no discriminada del arte” ya que la misma preserva “lo auténtico y singular de cada región”. Esta afirmación implica una visión “inmanentista”, en tanto supone que en la Argentina existen manifestaciones artísticas características y diferenciales de las regiones. No contempla que hoy en día las llamadas “artesanías” son prácticas estéticas “híbridas”.⁴³ Además, 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”.⁴⁴

A pesar de que se incorporan como contenidos de Música los temas “populares” y “folkóricos”, como así también en Expresión Corporal las danzas “folklóricas” (tanto argentinas como latinoamericanas),⁴⁵ prevalece una visión tradicionalista y residual. No se presenta una vinculación entre estas manifestaciones artísticas populares con otras formas de expresión simbólica (por ejemplo ritos, fiestas, etc.). Lo más destacable es que, a pesar del carácter inmaterial de la música, la danza y el teatro, no hay una conceptualización sobre el patrimonio cultural intangible.

Finalmente, en las “actitudes generales relacionadas con la práctica de los lenguajes artísticos”, se sostiene la “apertura a las manifestaciones artísticas representativas de otros grupos y pueblos”, pero las mismas no están claramente representados en la formulación de los contenidos conceptuales.⁴⁶ En los contenidos actitudinales vinculados con el “desarrollo sociocomunitario”, se plantea como objetivo “la valoración de la identidad cultural para el disfrute de las manifestaciones artísticas del entorno y de las universales”, pero no se menciona al patrimonio artístico-cultural como elemento de cohesión identitario. Tampoco se cuestiona el problema de la construcción de una identidad nacional o latinoamericana frente a la globalización cultural.⁴⁷

CONCLUSIÓN

A diferencia de otras disciplinas de reconocida trayectoria, las artes han necesitado justificar o defender su posición en el curriculum escolar como una forma de conocimiento

⁴¹ Se entiende por itinerario cultural una vía de comunicación, “físicamente determinada y caracterizada por tener su propia y específica dinámica y funcionalidad histórica, manifiesta en intercambios continuos multi-dimensionales y recíprocos de personas, bienes, conocimientos y valores en el interior de un país o entre varios países y regiones durante un período significativo de tiempo. Los itinerarios culturales han generado de esta manera una inter-fecundación de las culturas en el tiempo y en el espacio, lo que se refleja tanto en su patrimonio tangible como intangible”. Comité Científico Internacional de Itinerarios Culturales (CIIC) de ICOMOS. Definitions and operative aspects of Cultural Itineraries 1999. En <http://www.icomos-ciic.org>.

⁴² Cfr. Gloria Tapia de Osorio. Enfoques para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la educación estético-expresiva, en Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. *Fuentes para la transformación curricular*. Buenos Aires: 1996. Esta designación remite a concepciones “espontaneístas” o “emotivistas”, superadas por las posiciones cognitivistas, comunicativas y culturalistas.

⁴³ Néstor García Canclini plantea que hoy en día deben cuestionarse las falsas dicotomías “arte vs. artesanía” o “lo culto vs. lo popular”. Cfr. *Op.cit.*, 1995.

⁴⁴ García Canclini. N. *Op.cit.*, p. 200-228.

⁴⁵ Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Op. cit.*, p. 282-285.

⁴⁶ Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Op. cit.*, p. 270.

⁴⁷ 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. Creo que este problema se vuelve crucial en virtud de los flujos poblacionales, mediáticos e informacionales. Para mayor información, véase Bayardo, R. y M. Lacarrie, comps. *La dinámica global/local*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

específica. A pesar de la significatividad y transversalidad del campo del patrimonio cultural, y de su reconocimiento creciente en ámbitos académicos, éste no ha logrado un lugar de inclusión equivalente en el debate sobre la educación artística argentina, ni ha validado su status de construcción identitaria de índole social y colectiva

La escuela es un ámbito privilegiado para la construcción de saberes socialmente significativos y para la constitución de identidades culturales. Teniendo en cuenta el proceso de transmisión social o “endoculturación”, se plantea la necesidad de redefinir e instalar la noción de patrimonio artístico-cultural en el diseño curricular nacional. Para ello es indispensable tener en cuenta los “mecanismos de apropiación” por parte de los diferentes grupos sociales, atender a su representatividad sociocultural y superar las oposiciones entre “lo culto”, “lo popular” y “lo masivo”, tal como lo plantea Néstor García Canclini. “El efectivo rescate del patrimonio incluye su apropiación colectiva y democrática, o sea crear condiciones materiales y simbólicas para que todas las clases puedan compartirlo y encontrarlo significativo”.⁴⁸

Frente al problema de la construcción identitaria en torno al patrimonio cultural y de la integración cultural de los países del Cono Sur,⁴⁹ se proponen algunas líneas de investigación-acción en educación:

1. Diseño curricular

- 1.1. Conceptualización socio-antropológica del patrimonio cultural en los contenidos de educación artística, de acuerdo con el paradigma participacionista.
- 1.2. Revisión del marco teórico subyacente en la formulación de la noción de identidad.
- 1.3. Reconocimiento del campo interdisciplinario del patrimonio cultural, que permita integrar contenidos de diversas áreas (Ciencias Sociales y Artística).
- 1.4. Inclusión, en la planificación del curriculum, de contenidos referidos al patrimonio local, regional, nacional e internacional que problematicen el tema de la globalización cultural.
- 1.5. Incorporación del tema de los itinerarios culturales interregionales e internacionales, para superar visiones localistas y nacionalistas. En el caso de la historia común del Cono Sur, se proponen: las rutas culturales indígenas previas a la dominación europea (sobre todo el mal llamado “camino del Inca”), las vías de la colonización y la urbanización coloniales (incluyendo “el camino Real”), la ruta del esclavo africano, los caminos del gaucho, la ruta de los ferrocarriles, las rutas culturales basadas en las migraciones, entre otras posibles.

2. Formación docente

- 2.1. Realización de cursos, talleres o seminarios de formación docente en el área de patrimonio artístico-cultural que aborden la problemática de los usos sociales del patrimonio.
- 2.2. Formación de redes de apoyo a los docentes e intercambio de experiencias educativas utilizando sistemas tradicionales y de comunicación electrónica.
- 2.3. Diseño y uso de fichas para registro, catalogación y documentación que permitan sistematizar las experiencias interdisciplinarias.

3. Elaboración de materiales didácticos.

- 3.1. Elaboración de bibliografía y otros recursos específicos para apoyar el trabajo del docente en el aula a través de sistemas tradicionales y de Internet
- 3.2. Recopilación y difusión de materiales creados por los docentes referidos al patrimonio artístico-cultural, con sus correspondientes guías metodológicas.
- 3.3. Manejo de fuentes de información regional y local sobre las actividades artísticas de la comunidad.

4.- Construcción de experiencias educativas significativas.

- 4.1. Identificación y sistematización de experiencias validadas y significativas en el ámbito de patrimonio cultural e identidad, con la intención de transferirlas a otros establecimientos de similares características de la región.

⁴⁸ García Canclini, N. *Op.cit.* La Plata: 1989, p. 4.

⁴⁹ Para Gregorio Recondo, “La integración en el Cono Sur americano significa una ampliación en el horizonte de las lealtades nacionales. El ensanchamiento de la conciencia de pertenencia supone, además, una válida identificación regional”. Recondo, G. *Identidad, integración y creación cultural en América Latina: el desafío del Mercosur.* Buenos Aires: Unesco/Belgrano, 1997, p. 16.

4.2. Creación de un sistema informático interactivo que permita actualizar e intercambiar dichas experiencias educativas en torno del patrimonio artístico-cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1995.
- Eisner, E. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Florescano, E., coord. *El patrimonio nacional de México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- 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. *Revista iberoamericana de Educación*. 13 (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.
- Le Goff, J. *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós, 1991.
- Mc Kernan, J. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata, 1999.
- Montesperelli, P. *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- Olmos, H. A. y R. Santillán Güemes. *Educación en cultura*. Buenos Aires: Ciccus, 2000.
- Organización de los Estados Iberoamericanos. *Escuelas que hacen escuela*. Cuadernos de Iberoamérica: 2002.
- Paladino, E. *Investigación educativa y capacitación docente*. Buenos Aires: Espacio, 1995.
- Prats, L. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Recondo, G. *Identidad, integración y creación cultural en América Latina; el desafío del Mercosur*. Buenos Aires: Unesco/Belgrano, 1997.
- Santacana Mestre, J. y N. Serrat Antolí, coords. *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel Patrimonio, 2005.
- Temas de Patrimonio Cultural*. Buenos Aires: Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico-cultural de la Ciudad de Buenos Aires, 1997-2005, vol. 1 al 7.
- 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 General Básica*. Buenos Aires: 1995.
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. *Fuentes para la transformación curricular. Educación Artística*. Buenos Aires, 1996.