

LINEAMIENTOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA INTERDISCIPLINARIA DE PATRIMONIO CULTURAL

Andruchow, Marcela
Costa, María Eugenia
Herrera Santángelo, Analía

A manera de introducción

El presente trabajo se plantea abordar las problemáticas relacionadas con la enseñanza del patrimonio cultural en la formación de formadores a nivel terciario, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se efectúa un relevamiento diagnóstico a partir del análisis crítico de los diseños curriculares de tres Profesorados: en Educación Inicial; en Primer y Segundo Ciclo de la EGB y en Tercer Ciclo de la EGB y en Educación Polimodal. Por otra parte, se analizan los cursos de capacitación docente evaluados por la Red Federal de Formación Docente Continua, vinculados a temas de patrimonio, cultura e identidad. En segundo lugar, se realiza un balance de la producción teórica orientada a la didáctica del patrimonio y se analizan distintos enfoques o modelos de educación patrimonial (“historicista”, “utilitarista”, “mediacionista”, “simbólico-social”),¹ que se vinculan a distintas orientaciones ligadas a la difusión, la gestión, la interpretación y la comunicación del patrimonio cultural. En la medida en que no se puede disociar el abordaje de estos enfoques educativos de los paradigmas subyacentes a las políticas culturales sobre el patrimonio, se exponen, en tercer lugar, diversas críticas al “tradicionalismo sustancialista” y al “conservacionismo monumentalista” y se adopta el punto de vista del “participacionismo”.² Sobre esta base, se formula una reconceptualización de la educación patrimonial estatal en el nivel superior, teniendo en cuenta determinadas perspectivas socio-antropológicas referidas al campo interdisciplinario del patrimonio cultural, tanto material como intangible. Para ello se consideran los aportes teóricos de autores latinoamericanos. En cuarto lugar, se proponen ciertos criterios para repensar el abordaje de la educación patrimonial en la formación docente, a partir de enfoques interpretacionistas, los cuales propugnan la profesionalización de los educadores a partir de la “investigación-acción”.³ Finalmente, como articulación de estas reflexiones y como ejemplo de una propuesta pedagógica innovadora, se presentan los lineamientos teóricos y metodológicos propuestos para el curso de capacitación docente “Enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural”, el cual fue diseñado por investigadoras de la Facultad de Bellas de la Universidad Nacional de La Plata y evaluado en la Red Federal de Formación Docente Continua.⁴

1. Diagnóstico de situación

El relevamiento realizado sobre las currículas de diversos profesorados, según lo establece el Diseño Curricular de la Formación Docente de Grado de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires,⁵ muestra que, en líneas generales, los contenidos vinculados con la enseñanza de lo que constituye el patrimonio cultural son los siguientes: la noción antropológica de cultura y culturas, la concepción semiótica de cultura, la tradición y la

¹ Se realiza una adaptación de las categorías de análisis planteadas por FONTAL MERILLAS, O.: *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*, 2003.

² Se toma como referente el planteo realizado por GARCÍA CANCLINI, N.: “Los usos sociales del patrimonio cultural”, en FLORESCANO, E. (comp.): *El patrimonio cultural de México*, 1993.

³ Se entiende por investigación-acción educativa una estrategia de investigación aplicada que reúne información para resolver problemas e introducir cambios en las instituciones y en las prácticas áulicas específicas, desde la mirada de los propios actores involucrados en dichos procesos de cambio.

⁴ Proyecto N° 607/06. Expediente N° 5812-1053744/ 06. Dictamen N° 7036.

⁵ Véanse las currículas de: Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia. Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura. Profesorado en Artes Visuales y Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de EGB y Profesorado en Educación Inicial. En: *Diseño Curricular, Formación Docente de Grado*, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, 1999. Tomos I y II.

memoria individual y colectiva, los conflictos y mediatizaciones propios de la globalización, la interculturalidad y la diversidad cultural, la noción de territorio, sociedad y desarrollo sustentable. A su vez, se tienen en cuenta la axiología implicada en estas temáticas y en la producción y la recepción artística.

En los diseños curriculares relevados, se puede verificar que no se contempla la formulación de ningún contenido que haga referencia directa a la enseñanza del patrimonio cultural desde una perspectiva específica, es decir, con un abordaje disciplinar propio de la historia, que tenga en consideración la metodología y la práctica de la conservación del patrimonio. Si bien aparecen contenidos vinculados al enfoque antropológico de la cultura, la identidad, la interculturalidad, la historia cultural de pueblos no occidentales, las relaciones sociales, la diversidad cultural y las manifestaciones de la globalización, todos estos temas son tratados desde enfoques disciplinares antropológico, sociológico-comunicacional e histórico, pero no se problematizan los conceptos desde un abordaje netamente patrimonial. Tampoco se tienen en cuenta las modalidades de construcción y atribución de valores patrimoniales a las manifestaciones culturales, ni sobre los usos sociales de esos constructos.

Por otra parte, en lo que respecta a los cursos de capacitación evaluados por la Red Federal de Formación Docente Continua vinculados al tema de patrimonio cultural, se pudo comprobar la escasa oferta de los mismos, tanto en el área de Artística como en la de Ciencias Sociales.⁶ Durante los años 2003-2005 se propusieron tan sólo cinco proyectos externos para toda la Provincia de Buenos Aires (a saber: “Los actores sociales y el patrimonio cultural”; “Educación y protección patrimonial”; “Identidad, memoria y patrimonio. Abordando los saberes de la comunidad desde la escuela”; “Las artes visuales en la Argentina: identidad y patrimonio cultural”; “Patrimonio cultural: conocer para valorar”).

2. Educación patrimonial: orientaciones y modelos

La educación patrimonial no es un campo de investigación que se haya desarrollado de forma autónoma sino que se suele vincularse a la didáctica de otras disciplinas. Cada una de estas áreas selecciona elementos culturales según su propio enfoque disciplinario y no de acuerdo a criterios transversales e interdisciplinarios. En líneas generales, se puede afirmar que no se ha producido un corpus teórico específico para la enseñanza del patrimonio cultural en el sistema de educación formal y que predominan los trabajos guiados por presupuestos prácticos, meramente descriptivos de experiencias pedagógicas concretas. Por otra parte, en las investigaciones de diversa índole sobre patrimonio cultural, subyacen diferentes orientaciones que condicionan la comprensión del fenómeno e influyen en el sentido y en el desarrollo de propuestas educativas. Estas orientaciones están ligadas básicamente a la difusión, la promoción, la interpretación, la gestión o la comunicación del patrimonio cultural y se relacionan con contextos diferentes, de educación formal, no formal e informal.⁷

Por *difusión* del patrimonio cultural se alude a las actividades encaminadas a dar a conocer o divulgar los bienes patrimoniales (históricos, arqueológicos, artísticos) y proveer los medios e instrumentos necesarios para que dichos bienes sean apreciados, respetados y, por ende, preservados. Esta orientación difusionista se puede asociar a un modelo de educación patrimonial *historicista o humanista*. Este enfoque hace hincapié en la dimensión histórica del patrimonio y focaliza la acción educativa en la transmisión de un conocimiento informativo del legado patrimonial. Las estrategias de divulgación de la información se basan en la erudición y, en el caso de la enseñanza “tradicional”, en la exposición, la repetición y la memorización. En este sentido, no se reflexiona sobre la noción de patrimonio cultural, sino que se alude al contenido histórico o estético de los bienes patrimoniales materiales. Mientras que la difusión pretende fundamentalmente transmitir contenidos conceptuales, la didáctica se basa en la construcción de conocimientos y de significados atribuidos al patrimonio cultural de una determinada sociedad. Igualmente es necesario aclarar que, entendida en un sentido más

⁶ La información fue proporcionada por la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

⁷ Educación formal hace referencia al sistema de enseñanza de estructura jerarquizada y distribuida a lo largo de ciertos años de estudio y que comprende distintos programas e instituciones especializadas, sostenidas por el Estado. Educación no formal se refiere a toda actividad educativa organizada que no forme parte del sistema escolar establecido. Educación informal se refiere al proceso permanente a partir del cual el sujeto adquiere conocimientos y valores gracias a su experiencia cotidiana en el entorno y a la influencia de los medios.

amplio, la divulgación del patrimonio cultural no es únicamente dar a conocer a los bienes culturales, sino generar también actitudes favorables a su valoración y conservación, lo que incluye la publicación de la información y la relación con medios de comunicación (masivos o no, tecnológicos o no). En este sentido la difusión no es ajena a los procedimientos empleados por la gestión del patrimonio cultural.

En cuanto a la noción de *gestión* (que incluye la promoción y la administración cultural), se tienen en cuenta el diseño y la ejecución de políticas socioculturales a nivel local, regional, nacional (tanto a nivel estatal o privado).⁸ Esta área se puede vincular a una concepción de tipo *utilitarista o instrumental*, ya que la perspectiva educativa en esta orientación, entendida como un “campo técnico”, está supeditada básicamente al gerenciamiento del patrimonio, a la museología, al turismo cultural. Dicho en otros términos, para este abordaje pragmático, la pedagogía aparece como un “área auxiliar del conocimiento”,⁹ ya que las acciones educativas y comunicativas se plantean a corto plazo, con relación a situaciones puntuales (por ejemplo mejorar la administración de los recursos del patrimonio cultural, proporcionar información para llevar a cabo una visita, promocionar un destino turístico, facilitar la comprensión de una exposición, etcétera). La adquisición de conocimientos acerca de los bienes culturales patrimoniales se plasma en diversos recursos didácticos (guías informativas, folletos, mapas, carteleros o paneles explicativos, materiales interactivos, apoyos didácticos a visitas guiadas, esquemas, señales e indicaciones, etc.) que plantean diferentes formas de comunicación entre el patrimonio y el público, pero que tienden a ser unidireccionales y genéricas. La interpretación *in situ* del patrimonio histórico-arqueológico (centros de visitantes) y la mediación comunicativa de las colecciones de los museos suelen ser los ámbitos habituales donde se desarrolla este modelo instrumental o utilitarista vinculado con escenarios de aprendizaje informal.¹⁰ Se trata en todos los casos mencionados de propuestas tangenciales con los fines educativos.

La *comunicación* educativa del patrimonio cultural se puede relacionar con un enfoque de tipo *mediacionista*. Esta perspectiva concibe a la educación patrimonial y a la educación museal de forma autónoma, como especialidades con objetivos específicos y con herramientas teórico-metodológicas propias. Encuentra una justificación en la necesidad de que ciertos profesionales científico-técnicos medien entre el patrimonio cultural y la sociedad. La educación patrimonial se concibe entonces como “un soporte para la intercomunicación, un puente”.¹¹ En este sentido, se señala la importancia mediadora de la educación patrimonial en el proceso de transferencia intergeneracional. Las acciones educativas propuestas, de carácter innovador, son de mayor alcance que las del modelo instrumental y en general se plantean a mediano plazo. Se diseñan programas de intervención y se realizan proyectos en los que se propugna la sensibilización y la preservación del patrimonio cultural (dictado de cursos y talleres, realización de itinerarios urbanos, creación de software educativo y de páginas web, etcétera). Los procesos comunicativos planteados por el modelo mediacionista no son unidireccionales, ya que buscan la interacción con los diversos tipos de público, sobre los que se realizan estudios. Por último, existe otro modelo de educación patrimonial, que se puede denominar *simbólico-social e intercultural*. Este paradigma se basa en el reconocimiento de los procesos de simbolización, en la construcción social e identitaria en relación con el patrimonio, tangible e inmaterial, en un proceso cultural dinámico, en continua reelaboración por parte de los actores sociales. Los bienes patrimoniales son entendidos como vehículos portadores y transmisores de determinados significados y valores culturales. Este modelo relaciona el patrimonio con el contexto social y atiende a las diversas apropiaciones, usos y funciones de los repertorios activados como referentes patrimoniales. En las propuestas educativas se plantea la necesidad de conocer y explicar el pasado para comprender el presente, y se destacan los procesos históricos de conformación de identidades socioculturales, ya sea a escala local, regional o nacional. La proyección educativa a largo plazo adquiere relevancia. Este modelo tiene particular relevancia para la didáctica de las Ciencias Sociales en el sistema de educación formal (ya sea en Geografía, Historia, Sociología, Antropología, etc.) y para ciertos abordajes

⁸ Cf. SANTILLÁN GÜEMES, R. y OLMOS, H. A.: *El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación*, 2004.

⁹ Cfr. BALLART HERNÁNDEZ, J. y TRESSERRAS, J.: *Gestión del patrimonio cultural*, 2001, p. 132.

¹⁰ La interpretación se sustenta en la educación informal entendida como un aprendizaje exploratorio y comprensivo que se produce durante una visita a un lugar patrimonial o museo. ASECIO, M. y POL, E.: *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, 2002.

¹¹ FONTAL MERILLAS, O.: *ob. cit.*, p. 115.

de la educación artística, como por ejemplo el que propugna la comprensión de la cultura visual.¹² La selección de contenidos apunta a la transmisión de valores sociales, a la construcción de identidades y a la comunicación intercultural.¹³

En el presente trabajo se adopta básicamente este último modelo de educación patrimonial simbólico-social e intercultural. La dimensión social del patrimonio cultural adquiere en este último enfoque un peso fundamental. Esta perspectiva permite considerar el componente selectivo del patrimonio y la arbitrariedad cultural en los procesos de patrimonialización. El Estado, por medio de la educación formal, se constituye como un agente significativo en la activación patrimonial, en la medida en que posee los recursos materiales y simbólicos para imponer ciertas identificaciones, esquemas clasificatorios y categorías conceptuales a los que los docentes se remiten, total o parcialmente. La escuela opera como un ámbito legitimador que encubre las apropiaciones desiguales del patrimonio cultural supuestamente común. A través de la educación formal se realizan determinadas selecciones patrimoniales de acuerdo con determinadas jerarquías y ciertos principios de legitimación, donde se valorizan unas producciones culturales y se excluyen otras. Las desigualdades económico-sociales impiden que los sectores populares participen ampliamente, que sus bienes culturales se conviertan en patrimonios legitimados y generalizados y que se difundan mediante la educación institucional.¹⁴

3. Perspectivas socio-antropológicas sobre patrimonio cultural

Antes de presentar las perspectivas socio-antropológicas sobre el patrimonio cultural es necesario revisar críticamente tres de los paradigmas que subyacen a las políticas culturales de su preservación.

En primer lugar, el paradigma del *tradicionalismo sustancialista* juzga a los bienes históricos únicamente por el alto valor que tienen en sí mismos, y su conservación se concibe independientemente de su uso actual. No se preservan las experiencias sociales y las condiciones de vida y trabajo de quienes produjeron ese patrimonio. Posee una visión metafísica, ahistórica de la humanidad o del “ser nacional”, cuyas manifestaciones superiores se habrían dado en un pasado y sobrevivirían hoy sólo en los bienes que lo rememoran. Esta posición es sostenida por diversos actores sociales, aunque prevalece en las tendencias aristocrático-traditionalistas del campo académico y de los aparatos políticos. Este paradigma deja por fuera los bienes precarios o cambiantes, los que documentan prácticas populares o acontecimientos culturales que no alcanzan un puesto sobresaliente en la historia “cultura” de las formas y los estilos. Además el tradicionalismo no incorpora a la conservación del patrimonio cultural su dimensión socio-comunicativa.¹⁵

En segundo lugar el paradigma *conservacionista y monumentalista* posiciona al Estado en el papel protagónico de la definición y promoción del patrimonio cultural. En general, las tareas del poder público consisten en rescatar, preservar y custodiar, especialmente los bienes históricos capaces de exaltar la nacionalidad y ser símbolos de cohesión y grandeza. Debido a la tendencia de asociar al Estado con las herencias monumentales del pasado que legitiman el sistema político actual, se manifiesta de este modo la voluntad de defender lo propio, se busca significar el arraigo histórico de quienes conservan y “reinauguran” el patrimonio después de restaurarlo. En este paradigma, la aspiración auto-exaltatoria del poder político y económico sacrifica el equilibrio estético del patrimonio cultural, soslaya las contradicciones sociales que muchas veces expresa dicho patrimonio y no contempla sus diversas escalas.¹⁶

Finalmente, el paradigma *participacionista* concibe el patrimonio y su preservación en relación con las necesidades globales de la sociedad. Las funciones del patrimonio son subordinadas a las demandas presentes de los usuarios. La selección de lo que se preserva y la manera de hacerlo deben decidirse mediante un proceso democrático en el que intervengan los interesados, tomando en cuenta sus hábitos y opiniones. Desde esta perspectiva es posible

¹² Esta concepción interpreta las producciones simbólicas como manifestaciones de una cultura visual, en un contexto social e histórico determinado. HERNÁNDEZ, F.: *Educación y cultura visual*, 2000.

¹³ GRIMSON, A.: *Interculturalidad y comunicación*, 2005.

¹⁴ GARCÍA CANCLINI, N.: “¿Quiénes usan el patrimonio?...”, *ob. cit.*, 1989, p. 2.

¹⁵ *Ibidem*, p. 48.

¹⁶ *Ibidem*, p. 49.

preguntarse acerca de la preservación del patrimonio cultural: ¿con qué objetivo se lo hace?, ¿cómo se lo comunica? y ¿qué sucede con la recepción y apropiación de ese patrimonio preservado?¹⁷ De todos los paradigmas, este último es el que más incumbe a los planteos socio-antropológicos de la preservación del patrimonio cultural.

Estos enfoques se basan, justamente, en considerar el problema de la participación social en las políticas referidas al patrimonio cultural. En este sentido, las investigaciones de las Ciencias Sociales sobre las maneras en que se transmite la herencia cultural evidencian la apropiación desigual del saber cultural de cada sociedad. Se constata que no es suficiente que las instituciones encargadas de transferir dicho saber (escuelas, museos) estén abiertas a todos y sean gratuitas, ni que los estados adopten la noción antropológica de cultura, sino que se confiera legitimidad a todas las formas de organizar y simbolizar la vida social. A medida que se desciende en la escala económica y educacional, disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural transmitido por esas instituciones. Esta diversa capacidad de relacionarse con el patrimonio se origina, en primera instancia, en la manera desigual en que los grupos sociales participan en su formación. Existe una jerarquía de los capitales culturales y aún en los países más democráticos, los capitales simbólicos de los grupos subalternos tienen un lugar subordinado, secundario, dentro de las instituciones y los dispositivos hegemónicos. Es por esto que el antropólogo Néstor García Canclini propone reformular el patrimonio en términos de capital cultural. Esta concepción tiene la ventaja de no presentarlo como un conjunto de bienes estables y neutros, con valores y sentidos fijados de una vez y para siempre, sino como un proceso social que, como el otro capital, se acumula, se renueva, produce rendimientos y es apropiado en forma desigual por diversos sectores.¹⁸ El patrimonio reformulado de esta manera permite revisar y comprender los conflictos y contradicciones sociales que en él se reproducen, centrarse en los procesos sociales de atribución de valores y apropiación diferencial del capital simbólico involucrado y apartarse de la exigencia de "autenticidad" del patrimonio. Lo que importa en este caso no es el restablecimiento (y con ello la supuesta legitimación) de sus valores, sino la reconstrucción de su *verosimilitud histórica*. El patrimonio cultural no "debe ser" ni auténtico ni falso, sino *culturalmente representativo*.

Otro autor, el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla, aporta la concepción de que en un Estado-nación, a lo largo de su proceso histórico y producto de su diversidad cultural, no se va construyendo *un* patrimonio cultural nacional sino diversos patrimonios culturales. Estos constituyen conjuntos significativos de manifestaciones histórico-culturales con los cuales se identifica significativamente cada comunidad perteneciente a un Estado que no es homogéneo. Este planteo parte de concebir el patrimonio en estrecho vínculo a una noción de cultura, según la cual es necesario hablar de "culturas" en plural y no en singular. Poder pensar el patrimonio de este modo, permite dar cuenta de que los distintos niveles de identificación con el mismo producen diversos grados de compromiso en su valoración y conservación. A su vez, permite considerar, para que esos patrimonios logren la legitimación social en su conjunto, se debe apelar a la aceptación de la diversidad en base a la solidaridad. De otro modo se correría el riesgo de que, en la lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos, sólo los patrimonios de las clases hegemónicas logren legitimidad social, generando el simulacro de que representan a todos.¹⁹

Finalmente, el arquitecto Carlos Moreno incorpora una instancia comunicativa a la preservación patrimonial, planteando que el patrimonio cultural en su materialidad es el soporte de un mensaje espiritual que trasciende su momento histórico y que permite la afirmación de la memoria colectiva. Para que esta afirmación identitaria se concrete legitimando ese patrimonio, es necesario respetar sus escalas y no distorsionar sus mensajes. Se debe atender a lo local, lo regional y lo global de modo tal que la preservación del patrimonio cultural nos permita una lectura integrada de la memoria colectiva y se recupere lo socialmente significativo sin generar ausencias que deformen su mensaje.²⁰

¹⁷ *Ibidem*, p. 50.

¹⁸ *Ibidem*, p. 43.

¹⁹ BONFIL BATALLA, G.: *Pensar nuestra cultura*, 1991.

²⁰ MORENO C.: "Patrimonio e identidad. Reflexiones desde el presente" (mimeo inédito), Curso dictado en la Asociación Bien Cultural, La Plata, 2003.

4. Lineamientos para la formación docente en educación patrimonial: aportes del enfoque interpretacionista

De acuerdo a la naturaleza epistemológica que poseen los saberes que constituyen el campo de la construcción de lo patrimonial y la relevancia que se le ofrece a esta temática, sobre todo en la Educación General Básica y correspondiente al Nivel Inicial,²¹ cabe la posibilidad de presentar otro marco teórico alternativo para la formación y capacitación docente, planteado desde un *paradigma interpretacionista*. Esta concepción percibe la realidad social como un entramado de significados, normas y valores que se van construyendo desde la interacción de sus miembros, abriendo el camino para la participación y la búsqueda de consenso.²² Las herramientas metodológicas que ofrece, se ajustan perfectamente a las necesidades áulicas encontradas en las escuelas, dado su carácter cualitativo, descriptivo, participativo y flexible. En este tipo de enfoque, el objeto de conocimiento se construye definiéndolo por medio de un proceso de profundización en la temática de investigación, entramando las abstracciones teóricas, las estadísticas u otros datos de la realidad, pensando relacionamente, desde un conocimiento social vivido con valores e identidad particulares. Estos aspectos son fundamentales si se considera el patrimonio desde el modelo simbólico-social e intercultural expuesto, donde no se lo reduce a un mero contenido escolar, sino que se lo aborda desde la trama permanente de significados que lo preservan y sostienen vigente a lo largo del tiempo.

Por otra parte, el patrimonio cultural como contenido curricular requiere de las herramientas didácticas propias de las Ciencias Sociales, sumándole estrategias propias de la enseñanza de la Filosofía y de la didáctica de la Ética, ya que el hecho de que un bien cultural sea considerado patrimonio, no depende sólo de su materialidad sino de los valores atribuidos, que lo constituyen como referente de la propia identidad. Este abordaje demanda la construcción de una historia social de cómo emerge este bien, de su progresión en el tiempo y de las interacciones colectivas que lo originan y lo sostienen. Al recuperar el significado de este bien cultural, se devana la trama de la realidad social de una manera relacional, compleja y colectiva, logrando su proyección de objeto social, público.

Para llegar a profundizar en este sentido, la didáctica del patrimonio debe dejar de lado la opción de mostrarlo o describirlo, empleando dispositivos didácticos apropiados a la diversidad cultural existente y a la detección y sensibilización hacia otros bienes patrimoniales (tanto tangibles como intangibles) que sirvan de nexo de comprensión entre la vivencia y los ejemplos de patrimonio legitimado presentes en los contenidos escolares prescriptos. En este sentido, se reúne experiencia y reflexión para la comprensión de sucesos particulares sin sujetarlos al tamiz de taxonomías rígidas y generalizadoras.

Seleccionar instrumentos teóricos y metodológicos que se correspondan con este tipo de *investigación-acción*, constituidos dentro de las secuencias didácticas empleadas en las aulas, respetaría la orientación interpretativa propuesta, presentándose como la herramienta más apropiada para este tipo de objeto de aprendizaje.

Antes de abordar el estudio del patrimonio cultural institucionalizado, se debería poder instalar en el aula la indagación y el debate para visualizar aquellos elementos o manifestaciones considerados como patrimonio por los propios alumnos, para que desde su cotidianeidad, comiencen a establecer relaciones con otras instancias más lejanas en el tiempo y espacio. Es la experiencia vivencial la que permite construir aprendizajes significativos,²³ que luego les permitirá transformarse en actores activos de la valoración y conservación del patrimonio cultural en las diversas escalas reseñadas. Cabe señalar en última instancia, que estas posibilidades de enseñanza-aprendizaje,²⁴ deberán constituirse primero en contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y en prácticas de la formación y capacitación docente, para poder llegar luego a las escuelas de la provincia de Buenos Aires.

²¹ Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Inicial. Dirección de 1º y 2º ciclo de EGB. (1999). Diseño Curricular, provincia de Buenos Aires.

²² KARR, W y KEMMIS, S.: *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del Profesorado*, 1988.

²³ Para que un aprendizaje sea significativo es necesario que los contenidos sean relevantes y tengan una organización clara (significatividad lógica) y que existan, en la estructura cognitiva y emotiva del alumno, elementos que se puedan relacionar con dicho material (significatividad psicológica). Pero también los contenidos deben vincularse con el entorno social y con la experiencia vital (significatividad sociocultural).

²⁴ El concepto enseñanza-aprendizaje centra su intervención sobre el sujeto que aprende en la acción educativa.

5. Puesta en práctica de la enseñanza-aprendizaje del patrimonio artístico-cultural

El curso de actualización y capacitación²⁵ para maestros y profesores del área Artística y Ciencias Sociales titulado “*Enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural*”, fue diseñado con el objetivo de realizar una transferencia teórica y una aplicación práctica, es decir, construir conocimientos en forma cooperativa con los docentes, para que la educación patrimonial simbólico-social e intercultural llegue efectivamente al aula. La modalidad de aula-taller permitió debatir con los docentes las nociones escolarizadas vigentes y elaborar estrategias para la transposición de los diversos saberes vinculados al patrimonio cultural (sin ausencias). También permitió el seguimiento de los diseños de proyectos áulicos elaborados por los profesores asistentes al curso, los cuales tuvieron la oportunidad de debatir sus elecciones temáticas, sus posicionamientos teóricos y de elaborar sus propias herramientas didácticas para la enseñanza del patrimonio cultural.

En lo que respecta al marco teórico-metodológico, se utilizaron aportes de la antropología sociocultural, la historia oral, la preservación patrimonial y la pedagogía de museos. A partir de una visión interdisciplinaria, se estudiaron las problemáticas en torno a las concepciones de cultura; se debatieron los desafíos de la globalización/mundialización a las problemáticas culturales actuales; se abordaron los temas de la diversidad cultural, la interculturalidad; se teorizó acerca de la construcción de la memoria colectiva y la conformación de identidades; se revisaron la historia, metodología y estatutos legales de la preservación del patrimonio; se analizaron referentes patrimoniales (tangibles e inmateriales) en sus diferentes escalas, atendiendo a la significatividad atribuida por la comunidad

En cuanto a la estructuración de los contenidos, se plantearon ciertos *ejes problematizadores* (que actuaron como contenidos transversales del curso), a saber: la relación entre los museos y la escuela, el abordaje de la memoria colectiva por medio de la oralidad, la apropiación diferencial de los bienes culturales, la construcción de mapas identitarios sobre espacios locales y la cotidianidad como campo de acción cultural.

6. Reflexiones finales

Luego de realizar el diagnóstico de las temáticas vinculadas al patrimonio cultural en el nivel terciario, se plantearon algunas cuestiones significativas: la carencia de categorías conceptuales acordes con los actuales avances disciplinares en los diversos espacios curriculares, la escasez de cursos de actualización y capacitación en el área de educación patrimonial, la presencia de falencias teóricas y metodológicas significativas en la formación de grado de los docentes y, por ende, la falta de competencia específica en la constitución del perfil docente del maestro. Todos estos factores interrelacionados dificultan la ulterior transposición didáctica de los contenidos vinculados a la temática en cuestión en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo. Se detectaron una serie de dificultades u obstáculos: epistemológicos (relacionados con la dificultad de abordar el propio concepto de patrimonio cultural bajo una visión simbólico-social y sistémica), metodológicos (vinculados al predominio de visiones tradicionales o tecnológicas de la enseñanza) y político-ideológicos (dependientes de la valoración sociocultural y el sentido educativo que se le otorgue al patrimonio). La puesta en práctica del curso “*Enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural*” posibilitó cubrir algunas de las falencias teórico-metodológicas detectadas en la formación docente en el área de educación patrimonial y aportó a la construcción de conocimientos específicos y actualizados sobre esta temática.

²⁵ La *actualización* completa aspectos de la formación profesional que aparecen como nuevos requerimientos de acuerdo a los diversos contextos. La *capacitación* permite mejorar el ejercicio de la tarea docente, en el campo de la didáctica y la planificación educativa. A su vez da la posibilidad de profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones e investigaciones.

Bibliografía

- AMEIGEIRAS, Aldo y JURE, Elisa (comps): *Diversidad cultural e interculturalidad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento/ Prometeo, 2006.
- ASENSIO, Mikel y POL, Elena: *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*, Buenos Aires, Aique, 2002.
- BALLART HERNÁNDEZ, Josep y TRESSERAS, Jordi: *Gestión del patrimonio cultural*, Barcelona, Ariel, 2001.
- BONFIL BATALLA, Guillermo: "Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados", en FLORESCANO, E. (comp.): *El patrimonio cultural de México*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamar, 1996.
- CALAF MASACHS, Roser y FONTAL MERILLAS, Olaia (coords.): *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*, Gijón, Trea, 2004.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana: *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Buenos Aires, Aique, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando: *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- KARR, W. y KEMMIS, S.: *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del Profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- FONTAL MERILLAS, Olaia: *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*, Gijón, Trea, 2003.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor: *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1989.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor: "Los usos sociales del patrimonio cultural", en Florescano, E. (comp.), *ob. cit.*, 1993.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor: *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- GRIMSON, Alejandro: *Interculturalidad y comunicación*, Bogotá, Norma, 2000.
- MORENO, Carlos: "Patrimonio e identidad. Reflexiones desde el presente" (mimeo) Curso dictado en la Asociación Bien Cultural, La Plata, 2003.
- SANTILLÁN GÜEMES, Ricardo y OLMOS, Héctor A.: *El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación*, Buenos Aires, Ciccus, 2004.
- SCHÖN, Donald A.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós, 1992.