
Patrimonio cultural material

Una mirada desde el universo educativo

Claudio Javier Sentana *

En este artículo se presentan algunas perspectivas generales a partir la reflexión pedagógica en torno al lugar que ocupa la educación en la problemática del patrimonio cultural material de los pueblos, y se señalan algunos desafíos y posibilidades actuales para el abordaje de la potencialidad educativa del patrimonio cultural material a partir de las especificidades que caracterizan a las diferentes dimensiones que componen el universo educativo: educación formal, educación no formal y educación informal, en el marco del principio de educación permanente.

Patrimonio cultural - Educación no formal - Educación informal - Educación permanente

This paper presents some general views based on pedagogical considerations related to the role of education in the peoples' material cultural heritage and also points out some current challenges and possibilities for approaching the educational potential of the material cultural heritage considering the specificities of the different dimensions which make up the educational universe (formal education, non-formal education and informal learning) within the framework of lifelong education.

Heritage - Non formal education - Informal learning - Lifelong education

* Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Maestrando en Patrimonio Cultural Material. Docente de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina. E-mail: cjsentana@fibertel.com.ar

Introducción

La preocupación por la temática del patrimonio cultural material es una cuestión bastante reciente en nuestras sociedades, tanto en el ámbito académico como en la opinión pública. En efecto, durante las últimas décadas del siglo XX se ha observado una creciente inquietud a nivel mundial acerca de los peligros y amenazas que afrontan la diversidad cultural de los pueblos y el patrimonio cultural y natural en el planeta, cuya causa más notable suele ser atribuida al avance de la cosmovisión occidental a través de los procesos de globalización y mundialización.

En este contexto, las numerosas problemáticas relacionadas con el patrimonio cultural material han sido, y siguen siendo, materia de estudio para numerosas disciplinas como son por ejemplo la antropología, la arqueología, la arquitectura, el derecho, la administración y la política, entre otras, quienes desde su especificidad han contribuido a la gestión, preservación, salvaguardia y difusión de los bienes culturales.

Es por ello que en el presente artículo se plantea la posibilidad de continuar enriqueciendo el estudio del patrimonio cultural desde el aporte de la pedagogía, puesto que se trata de una disciplina que hasta el momento no ha tenido participación semejante al resto de las disciplinas mencionadas en el párrafo anterior. Esta apuesta implicará para la pedagogía el desafío de dirigir la mirada más allá del hecho educativo escolar, al que tradicionalmente se lo ha considerado como objeto formal, y casi exclusivo de estudio.

Por lo tanto, nuestro trabajo intenta señalar algunas perspectivas generales en torno a la posibilidad de reconocer la potencialidad educativa del patrimonio cultural material, a partir de las especificidades

que caracterizan a las diferentes dimensiones que componen el 'universo educativo',¹ el cual por su propia naturaleza constituye el contexto general de la formación de los sujetos sociales y de la transmisión de la memoria de los pueblos.

1. El patrimonio cultural material

A los fines de poner en perspectiva la importancia de la relación que pretendemos establecer entre educación y patrimonio cultural material consideramos oportuno, en primer término, conceptualizar el patrimonio cultural material y, en segundo lugar, hacer referencia a la génesis de los discursos políticos y académicos a nivel internacional que han puesto de manifiesto la gravedad de la temática en cuestión.

1.1. El patrimonio cultural material como 'construcción histórica'

El concepto de 'patrimonio', de acuerdo a la definición de la Real Academia Española, refiere al "*conjunto de bienes propios*" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2002:1703), es decir, se trata de objetos materiales que pertenecen a un sujeto determinado. Frente a esta definición resulta interesante cotejar la diferencia que se puede establecer respecto del mismo término en lengua inglesa. Puesto que, para los anglosajones, la palabra 'heritage' (patrimonio) hace referencia de igual modo a la idea de bienes materiales como a la de herencia.

En este caso, la posibilidad de incluir la noción de herencia da lugar a una aproximación más significativa a la complejidad del fenómeno denominado 'patrimonio cultural material' y, de igual modo, completa y enriquece dicho concepto. En síntesis, el

¹ La expresión *universo educativo* fue tomada de SARRAMONA, 1992:15.

patrimonio cultural material no sólo tienen valor material, sino, y por sobre todo, transporta un valor 'intangible' que liga a diferentes sujetos a través del tiempo.

Según Ballart (1997), *"La noción de patrimonio aparece históricamente cuando un individuo o grupo de individuos identifica como propio un objeto o conjunto de objetos. Es el indicio fundamental que prueba que se ha producido una clara separación en la mente humana entre entorno natural y el entorno creado artificialmente. El entorno natural está hecho de elementos... que existen previamente e independientemente del ser humano... (sobre los que) actúa para satisfacer sus necesidades y producir cosas. El entorno artificial o cultural es el resto, todo aquello añadido por la acción del hombre, por lo tanto relacionado con su condición. El hombre...se apropia de parte del entorno artificial...; al desaparecer deja ese patrimonio (casa, utensilios, campos) a sus descendientes. (Así) el paso del tiempo produce en los hombres la noción de pasado... para referirse a aquello que se recibe del pasado se utiliza el término 'herencia'. La herencia... conecta vía objetos físicos unos seres con otros, los hombres y mujeres de ayer con los hombres y mujeres de hoy. Por medio de los objetos el pasado viaja al presente y la cultura fluye"* (BALLART, 1997 en HERNÁNDEZ LLOSAS, 2002:127).

En consecuencia, podríamos afirmar que el término 'patrimonio cultural material' hace referencia a una suerte de 'síntesis' entre la dimensión material que revisten los objetos artificiales y una dimensión intangible que los atraviesa, la cual se define por el protagonismo cultural que estos objetos han tenido en algún momento del pasado próximo o lejano de los pueblos y que, además, forman parte constitutiva de la 'identidad' de los mismos.

De igual modo, podríamos afirmar que el patrimonio cultural no tiene existencia como 'entidad independiente', sino que ad-

quiere su estatus siempre en relación a una comunidad que lo defina, legitime y asuma como propio a través de una "trama de significaciones" (Cfr. GEERTZ, 1987) que los mismos sujetos van construyendo en un espacio y tiempo determinados.

En relación a ello, Geertz plantea que *"todos nacemos en comunidades de vida que son además comunidades de sentido porque nos va a dar instrumentos para dar sentido a la realidad de nuestro entorno (...). En las comunidades de vida se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido (...) la mayoría de las comunidades de vida, a través de distintas sociedades y épocas, anhelan alcanzar un grado de sentido compartido que se sitúe de algún modo entre el nivel mínimo y el máximo"* (GEERTZ, 1987:20).

En resumen, concebir al patrimonio cultural material como una 'construcción histórica' según nuestra perspectiva implicaría reconocer la existencia de al menos tres variables fundamentales que inciden en este proceso.

La primera de ellas es la presencia de un grupo humano que produce 'cultura', entendiendo por cultura a *"ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y, cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad"* (TYLOR, 1871:1). De esta definición rescatamos como central la frase "adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad", dado que todos los productos culturales que los sujetos adquieren a lo largo de su vida no vienen dados por herencia biológica sino porque dichos sujetos se hallan expuestos desde sus primeros minutos de vida a una determinada tradición cultural que ejerce su influencia a través del proceso de 'endoculturación'.

En este sentido Geertz plantea que la cultura podría considerarse como aquellas

ideas basadas en el aprendizaje cultural y en símbolos, puesto que las culturas son "mecanismos de control: planos, recetas, reglas, construcciones, lo que los técnicos en ordenadores llaman programas para regir el comportamiento" (GEERTZ, 1973:44).

La segunda variable consiste en la 'significación' o 'valoración'² con la que los grupos humanos invisten a determinados objetos materiales atribuyéndoles una posición de privilegio por sobre cualquier otro producto de la cultural material. Este asunto es extremadamente delicado, puesto que corresponde a la 'percepción del mundo' y a la 'escala de valores' con la que se le atribuye significado a determinadas cosas y a otras no, cuestión que ha generado y sigue generando importantes enfrentamientos ideológicos entre los miembros de una misma sociedad.

Una postura equilibrada frente a esta situación nos ayudaría a entender que ninguna de las interpretaciones de la realidad sostenidas por las distintas posturas ideológicas puede ser considerada equivocada, pero tampoco ninguna puede ser la verdadera.

En relación a ello, Pearson y Sullivan (1999) plantean que lo ideológico se manifiesta como 'lo verdadero' cuando los sujetos han sido socializados incorporándolo de ese modo a sus vidas, utilizándolo para definir su mundo cotidiano. En este sentido, la construcción ideológica involucra el tiempo, la historia y la idea de conocimiento como independiente de la sociedad que lo produjo, a pesar del hecho de saber que la historia y los acontecimientos históricos son presentados con la mirada de los vencedores, muchas personas a su vez creen que puede

existir un relato completamente exacto del pasado (Cfr. PEARSON; SULLIVAN, 1999).

La tercera variable que se expresa en la naturaleza del patrimonio cultural material, y que se relaciona de forma directa con las variables anteriores, es la cuestión de la 'identidad cultural'. En relación a la problemática de la 'identidad' algunas escuelas pertenecientes al campo de la psicología nos han brindado una idea bastante acabada al respecto. En particular, adherimos a la concepción que define a la 'identidad' en singular, y la caracteriza como un fenómeno que emerge como resultado de un complejo proceso de 'identificación' originado por medio del 'enlace afectivo' que se establece a partir de que el sujeto descubre en sí un rasgo común con otro (Cfr. FREUD, 1921).

No obstante, y haciendo una retrospectiva histórica, nos encontramos con que hacia fines del siglo XX, en el marco de profundos cambios en el mapa mundial signados, entre otros por las consecuencias de la globalización la tematización en torno de la identidad se tornó recurrente en los más disímiles ámbitos de reflexión, más allá de lo ya trabajado en el campo de la psicología.

En este contexto, algunas corrientes de la antropología cultural, de la etnología, de la sociología, de la crítica literaria y de la filosofía pusieron de manifiesto la necesidad de redefinir el viejo concepto de identidad -que en un principio hacía referencia a "lo esencial, lo innato, lo idéntico a sí mismo, lo que determina, lo que permanece" (ARFUCH, 2002:21)-. Entendiéndolo ahora no como un fenómeno estático e individual, sino como una "construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad

² La cuestión de la 'valoración' se encuentra ligada de modo directo a la problematización teórica iniciada por algunos especialistas del patrimonio cultural luego de la puesta en marcha de la Convención de 1972 de la UNESCO, en cuya filosofía encontramos la categoría del 'valor universal' utilizada como único criterio para la designación de 'lo que es y lo que no es' patrimonio cultural de la humanidad y en consecuencia su inclusión o no en la lista del patrimonio (Cfr. CLEERE, 1996).

relacional sólo temporalmente fijada en el juego de las diferencias" (ARFUCH, 2002:22).

En el marco de este planteo, nuestra posición teórica se orienta a esta última concepción, puesto que sitúa al proceso identificatorio más en el nivel del 'devenir' que del 'ser', y en el cual la dimensión narrativa-histórica y simbólica, que se va construyendo a partir del discurso, posibilita al sujeto darse cuenta de sus propias representaciones, de cómo es representado o cómo podría ser representado en el marco de relaciones sociales en una cultura determinada. En relación a ello, el pensamiento de Ricoeur (1985/1991) aporta valiosos elementos para este análisis, cuya explicitación escapa al objeto de nuestro artículo.

1.2. El patrimonio cultural y la comunidad internacional

El inicio de la preocupación internacional por el patrimonio cultural y natural nos remite a lo sucedido durante el año 1959 cuando la construcción de la represa de Asuán en Egipto amenazó con hacer desaparecer el valle en que se encontraban los templos de Abu Simbel y Filae, tesoros de la antigua civilización egipcia. La comunidad internacional se

conmovió ante esta situación que hubiera implicado una enorme pérdida de tales tesoros para toda la humanidad. Por lo cual, la UNESCO hizo un llamamiento a todo el mundo para definir acciones estratégicas que posibilitaran salvarlos. El llamamiento tuvo éxito y se logró recuperar gran parte del patrimonio que se encontraba en peligro.

Posteriormente, la UNESCO con ayuda del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) inició la propuesta de elaboración de un proyecto de convención internacional sobre la protección del patrimonio mundial. Situación que desembocó en la aprobación de la "Convención para la protección del patrimonio natural y cultural", el día 23 de noviembre de 1972.

Dicha Convención, además de establecer la creación del Comité Intergubernamental de Protección del Patrimonio Cultural y Natural (Comité del Patrimonio Mundial), enfatizaba una serie de medidas que obligarían a los estados parte a "identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural y natural situado en su territorio" (artículo 4), con el objeto incluir paulatinamente los bienes que posean un 'valor universal excepcional'³ en la denominada 'lista del patrimonio mundial'.

³ "El término 'valor universal excepcional' usado por primera vez en el Preámbulo de la Convención de 1972, y que se repite en cada una de las definiciones en los Artículos 1 y 2 al ocuparse, respectivamente, de propiedades culturales y naturales. De cualquier modo, en ninguna parte fue definido explícitamente. El Preámbulo contiene la frase 'Considerando que ciertos bienes del patrimonio cultural y natural presentan un interés excepcional que exige se conserven como elementos del patrimonio mundial de la humanidad entera', y así fue el primer uso del término 'valor universal excepcional' (...) La falta de una definición en el texto de la propia Convención, y así también en las Pautas Operacionales dio por resultado que no existiera una igualdad en términos de números entre las propiedades culturales y naturales inscritas en la Lista de Patrimonio Mundial (...) las inscripciones culturales son aproximadamente tres veces más numerosas que las inscritas como naturales y las mixtas naturales/culturales (...) Este supuesto desequilibrio ha sido motivo de algunos comentarios adversos en UNESCO y con respecto al Comité de Patrimonio Mundial sobre las pautas adoptadas por ICOMOS en la aplicación de los criterios para la inscripción e interpretación de 'valor universal excepcional' (...) La crítica más frecuentemente vertida contra la selección de las propiedades culturales para su inscripción en la Lista de Patrimonio Mundial es que está orientada a lo Occidental: en otras palabras, ello opera de conformidad con una perspectiva estética e histórica que se apoya en una cultura Europea, ni siquiera transportada a las Américas. Que esta crítica está justificada y sostenida en un análisis de las 320 propiedades culturales inscritas en la Lista de Patrimonio Mundial en el inicio de 1994 (recientes inscripciones no cambian significativamente el cuadro global)" (CLEER, 1996: 227-229). La traducción es nuestra.

El documento, nos proporciona, además, una clasificación-definición de aquello que puede ser considerado como bien patrimonial de valor universal, distinguiendo entre:

Patrimonio cultural:

- Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.
- Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Patrimonio natural:

- Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies animal y vegetal amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.
- Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la conservación o de la belleza natural.

Si bien esta Convención de 1972 establece los inicios de una acción sistemática y organizada a nivel global para la protección del patrimonio cultural, no podemos dejar de mencionar la presencia de la problemática relacionada con el patrimonio cultural en numerosas cartas, recomendaciones, convenciones y conferencias surgidas de organismos internacionales que pretendían atender cuestiones relacionadas con la conservación y protección de los bienes patrimoniales. Estos documentos encerraban en sí diferentes concepciones sobre el patrimonio cultural, a partir de lo cual nosotros podríamos inferir una "evolución" de dicho concepto.

Tal como lo expusimos en los párrafos precedentes, el concepto de *patrimonio* es sumamente amplio. Podemos afirmar que en un principio fueron considerados patrimonio cultural los monumentos, los conjuntos de construcciones y sitios con valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico y antropológico. Sin embargo, la noción de *patrimonio cultural* se ha extendido a categorías que no necesariamente forman parte de sectores con características monumentales, sino que también se refieren a las producciones más modestas, y hasta cotidianas que encierran un alto valor simbólico para los miembros de una comunidad.

La importancia de este patrimonio se basa en que se constituye como un conducto para vincular a los sujetos con su historia. Encarna el valor simbólico de identidades culturales y es la clave para entender a los otros pueblos. Contribuye a un ininterrumpido diálogo entre civilizaciones y culturas, además de ser potencialmente un puente de paz entre las naciones.

Más recientemente, la atención se ha centrado en las conceptualizaciones de una dimensión complementaria del patrimonio, como resultado de un acercamiento al individuo y a los sistemas de conocimiento, tan-

to filosóficas como espirituales. Esta dimensión complementaria es llamada patrimonio inmaterial y abarca el conjunto de formas de cultura tradicional y popular o folclórica, las cuales emanan de una cultura y se basan en la tradición. Estas tradiciones se transmiten oralmente o mediante gestos y se modifican con el transcurso del tiempo a través de un proceso de recreación colectiva.

Por ello presentamos a continuación algunas tipologías de patrimonio cultural existentes en la actualidad:

- Sitios patrimonio cultural
- Ciudades históricas
- Sitios sagrados naturales (sitios naturales con valor religioso para algunas culturas)
- Paisajes culturales
- Patrimonio cultural subacuático (sitios sumergidos de interés cultural para el hombre)
- Museos
- Patrimonio cultural móvil (pinturas, esculturas, grabados, entre otros)
- Artesanías
- Patrimonio documental y digital
- Patrimonio cinematográfico
- Tradiciones orales
- Idiomas
- Eventos festivos
- Ritos y creencias
- Música y canciones
- Artes escénicas (danzas, representaciones)
- Medicina tradicional
- Literatura
- Tradiciones culinarias
- Deportes y juegos tradicionales

El patrimonio cultural en general testimonia la experiencia humana y sus aspiraciones y debe ser una experiencia compartida que ofrece a cada ser humano la oportunidad del descubrimiento propio como otra persona en ese caudal de conocimiento que no es el propio. El valor más importante del patrimonio cultural es la diversidad. Pero la diversidad de este patrimonio debe tener el

propósito de unir a los diversos pueblos del mundo a través del diálogo y el entendimiento, en vez de separarlos.

2. Una aproximación al concepto de "universo educativo" y sus posibles relaciones para con el patrimonio cultural material

La educación, entendida como una práctica social orientada a la modificación de la conducta y al mejoramiento de la persona (Cfr. BAMBOZZI, 2005) se da siempre en el marco de una cultura determinada y constituye un proceso intencional de endoculturación que supone, en primer lugar, una determinada selección y transmisión de bienes culturales, como así también una apropiación crítica de los mismos por parte del agente receptor. Esta dinámica constituye el denominado proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, intentar referirnos al concepto de educación nos invita a pensar, más que en abstracciones o entequeias, en 'procesos' históricos y contextualizados. Procesos que de suyo son tan antiguos como la humanidad misma, puesto que a través de la educación es como el hombre se constituye como tal al recibir, transmitir y querer perpetuar su cultura. Este fenómeno resultaría imposible sin intermediación humana que lo facilite, puesto que es mediante el uso del lenguaje simbólico y la existencia de un 'alter' como se logra la comunicación y la apropiación del mundo externo el cual se configura en la fuente del psiquismo e incorpora a los sujetos a la vida activa de una sociedad (Cfr. DEGL' INNOCENTI, 2001).

Desde una mirada histórica podemos afirmar que las prácticas educativas se han manifestado como fenómenos altamente complejos, heterogéneos y versátiles. La demarcación de sectores educativos que efectuara Coombs en la década de 1960 sir-

vió para dar inicio al reconocimiento y caracterización de prácticas educativas que trascienden a la educación formal y que se manifiestan de múltiples formas en la complejidad de la vida social.

A partir de lo anterior, sostenemos que la educación formal, y su correlato institucional en 'la escuela', no constituye el único ámbito en donde se manifiesta el hecho educativo, sino que, y tal como la plantea Coombs, existen "dimensiones" o "sectores" educativos, constituidos por las dimensiones educativas formal, no formal e informal. Este planteo teórico que surge a raíz de la preocupación internacional por la llamada "Crisis mundial de la educación" (COOMBS, 1968) intentó identificar cuáles eran las características propias de cada uno de estos sectores que configuran lo que actualmente denominamos 'universo educativo', y planteó, además, los límites o fronteras entre los tres sectores. Posteriormente, Jaime Trilla (1992; 2005) avanza en el planteo de las posibles relaciones que se pueden establecer entre los diversos sectores educativos.

En consecuencia, sostenemos que el universo educativo constituye el marco global en el que se manifiesta la totalidad de los fenómenos educativos y sus respectivos aprendizajes en los sujetos. El mismo debe ser concebido no como una realidad estática sino como un medio en permanente cambio a partir de las modificaciones que se efectúan en los niveles social-político-económico-cultural de una sociedad determinada (Cfr. TRILLA, 2005).

Según nuestra postura, el universo educativo se encuentra íntimamente ligado al principio de educación permanente. Ambos son construcciones teóricas sobre lo que debería ser la educación y revisten un carácter totalizante en relación a los escenarios y ámbitos en los que se manifiesta el hecho educativo, como así también la cobertura etaria que conlleva el proceso educativo a lo largo de toda la vida.

Según Trilla, la educación permanente "*abarca la biografía entera de la persona (...) y no se trata ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus (las) partes (que componen el universo educativo)*" (TRILLA, 2005:51).

Tal como fue mencionado en el párrafo anterior, el universo educativo no implica de modo directo la existencia del principio de educación permanente, pero sí a la inversa. Es por ello que la educación permanente se concreta en la medida en que involucra la totalidad de los escenarios y ámbitos educativos por los que cada sujeto transita a lo largo de su vida. Además supone la presencia de voluntad política de gobierno que sostenga e impulse proyectos a largo plazo.

En relación a ello, las políticas educativas y culturales a nivel gubernamental, ya sea nacional, provincial o municipal, deben asumir el compromiso de una planificación coordinada de acciones conjuntas, en las que cada una de las dimensiones que componen el universo educativo puedan ser aprovechadas por todos los sujetos en un contexto democrático, en el que se respete la diversidad en el más amplio sentido del concepto y se aseguren las condiciones de educabilidad necesarias para el logro de la equidad en el acceso a los beneficios que brindan cada uno de los escenarios de formación en la vida social.

En consecuencia, y suponiendo la existencia de voluntad política que sostenga el principio de educación permanente, el patrimonio cultural material podría ser empleado y aprovechado por cada una de las dimensiones que componen el universo educativo tanto como contenido cognoscible en las propuestas curriculares formales, en los variados ámbitos educativos no formales, como así también en el sinnúmero de propuestas educativas informales que pueden surgir en los diferentes escenarios de cultura.

Por ello nos referiremos a continuación, en forma general, a cómo puede ser abordada la temática del patrimonio cultural de acuerdo a las diferentes funciones educativas que caracterizan a las tres dimensiones que componen el universo educativo.

2.1. La educación formal y el patrimonio cultural material

La institución escolar pensada originalmente por la ideología de la modernidad para la formación de los ciudadanos de los incipientes estados continúa en la actualidad con su misión de "poner a disposición del niño o del adolescente un selección del capital cultural, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado 'tradiciones públicas'" (STENHOUSE, 1998:31); y este capital cultural se transmite metódicamente a través de prácticas educativas fuertemente secuenciadas y graduadas en el marco de un 'sistema' jerarquizado en niveles.

Según Basil Bernstein: "es mediante la educación (formal), donde se forman las estructuras mentales del individuo (es decir, las categorías de pensamiento, lenguaje y conducta), y que estas estructuras mentales derivan de la división social del trabajo" (BERNSTEIN 1981 en APPLE 1986:49).

Es en este sentido que pensamos a la educación formal como una práctica social 'productora, reproductora y transformadora' del sujeto social (Cfr. BAMBOZZI, 2005). El hecho educativo propone la identificación con identidades sociales válidas y legítimas dentro de un orden social que está fijado y sedimentado en estructuras objetivas, es decir, en sistemas y prácticas simbólicas como el lenguaje, instituciones, rituales, normas, etc.

Para Marta Degl'Innocenti "la educación es, desde la perspectiva de la cultura, un proceso de endoculturación que supone la selección y transmisión de significacio-

nes, su asimilación en cada agente que se incorpora a ella y la incorpora y la creación de cultura, ya que en el mismo proceso educativo se produce una transformación de la misma. Es entonces, a través de este proceso de apropiación de la cultura, que la misma se reproduce y se transforma" (DEGL' INNOCENTI, 2001:2).

En consecuencia, sostenemos que las prácticas educativas no son prácticas azarosas, casuales o que se dan de forma natural en las sociedades, sino que constituyen auténticas prácticas políticas, asentadas en tramas normativas construidas históricamente que encarnan y transportan intereses e ideologías particulares.

Por lo cual, podemos afirmar que las prácticas educativas son prácticas sociales que revisten intencionalidades; y al decir de Furlán, "la Educación es un conjunto de procesos de influencia a los que las sociedades modernas exponen a las nuevas generaciones para que desarrollen las disposiciones psicológicas, motoras y morales que se considera necesario y valioso conservar y o promover por parte de los organismos públicos comisionados para tal fin. Las influencias se ejercen a través de agencias especiales que son explícitamente reconocidas como instancias formadoras legítimas" (FURLÁN, 1995 en BAMBOZZI, 2005:17).

Un indicio de esto lo encontramos principalmente en el ejercicio de selección y transmisión de bienes culturales que se lleva a cabo en el marco del proceso educativo formal en los sistemas de instrucción pública. Estas prácticas de selección que hallamos plasmadas en las propuestas curriculares oficiales no son de suyo una instancia estática, sino un producto en permanente cambio que se caracteriza por una dinámica asociada a las relaciones de poder entre las clases o grupos sociales en un tiempo y espacio determinados y que pueden expresarse de modo visible o invisible.

En este sentido, el currículum escolar no es un reflejo del estado de la totalidad de la 'cultura' de un pueblo, sino una instancia productiva que tiende a legitimar las formas de saber hegemónicas. Popkewitz plantea que la escolarización "constituye una práctica social que sostiene y produce mundo para los individuos (...) La introducción del saber dentro de las relaciones estructurales proporciona un método histórico para explorar cómo las epistemologías hacen intangible la vida, cómo disciplinan el deseo y la voluntad y, al mismo tiempo, responden a los asuntos sociales para calificar y descalificar determinadas formas de razonar y provisiones de principios" (POPKWITZ, 1997:56).

Esta idea permite pensar en aquellos procesos históricos que producen la vida social a partir de una cierta herencia cultural. En razón de ello, y en el marco del tema que nos ocupa, concebimos a la educación formal como "una forma de operar sobre las herencias (...) una forma de operar de la memoria" (BAMBOZZI 2005:19), y nos planteamos la gran importancia de llevar a cabo un análisis sistemático de la "selección de cultura" que cada sistema educativo ha adoptado y plasmado en sus diferentes propuestas curriculares para ser transmitida a través de sus prácticas educativas. Y aquí podemos preguntarnos si está presente y cómo se manifiesta la temática del patrimonio cultural material de un grupo social concreto en la selección de contenidos 'a enseñar' de las propuestas curriculares oficiales.

En síntesis, los sujetos al ser configurados en su subjetividad durante los años que transitan por la educación formal se encuentran formando parte de una relación entre el sistema como totalidad y los discursos educativos que se generan, referidos y seleccionados de antemano para transmitir y valorar algún aspecto de la historia social, de la política y de la cultura en el sentido más general del término, en la

que la temática del patrimonio cultural material ocupa un espacio fundamental.

2.2. La educación no formal y el patrimonio cultural

Las prácticas educativas no formales se han caracterizado desde sus orígenes por atender demandas sociales específicas en la formación de competencias concretas (Cfr. SARRAMONA, 1992). A modo de ejemplo podemos mencionar los 'talleres' para la formación de oficios, la educación popular, la alfabetización, etc. Dichos ámbitos han tendido una importante presencia en América Latina desde mediados del siglo XX hasta nuestros días constituyéndose en actividades educativas que suplen, complementan o compensan los aprendizajes generados en el sistema educativo formal.

Desde una mirada histórica, reconocemos que la educación no formal se encuentra en un estadio intermedio entre la aparición de la educación informal y de la educación formal, aunque en la actualidad estas tres dimensiones coexisten y conforman un 'sub-sistema' caracterizado de muy diferentes formas según cada región, provincia, nación, etc. En cualquiera de los casos la educación no formal se encuentra fuera del dominio del sistema educativo formal, aunque algunas de sus actividades pueden estar reglamentadas por las normativas legales que rigen en un determinado territorio.

La conceptualización del término 'educación no formal' surge como consecuencia, entre otros, de reconocer que la educación "no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia" (COOMBS; AHMED, 1975 en TRILLA, 2005:12), sino que es menester considerar la presencia de otras actividades organizadas, sistemáticas y educativas realizadas fuera del marco del sistema oficial, tendientes a facilitar determinadas clases de aprendiza-

jes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Algunas características que encontramos en las prácticas educativas no formales serían las siguientes:

- están limitadas en su duración y no están jerárquicamente estructuradas, sino que se manifiesta en trayectos acotados y cerrados de formación (ej. programas educativos, cursos, talleres, etc.);
- se encuentran dirigidas a todas las personas pero se direccionan por su temática a una población concreta con una necesidad educativa determinada;
- pueden ser llevadas a cabo dentro de organizaciones como también fuera de ellas, por ejemplo en el hogar (ej. cursos de capacitación con modalidad a distancia);
- su contenido es abierto y se manifiestan en ámbitos que requieren de una metodología diferente a la utilizada en la educación formal. Tal es el caso de la alfabetización, la formación laboral, el ocio y el tiempo libre, educación para el consumo, educación urbana, educación y patrimonio, educación ambiental, animación socio cultural, etc.

En consecuencia, la riqueza que encierra esta dimensión del universo educativo presente en numerosos ámbitos se funda principalmente en su flexibilidad para dar respuestas de formación a poblaciones de diferentes edades, clases sociales e intereses.

Su relación para con el patrimonio cultural material se ha manifestado de forma

patente hacia fines del siglo XX a través de dos hechos fundamentales, a saber: en primer lugar la irrupción del concepto de 'ciudad educadora',⁴ a partir del cual se postula la posibilidad de generar procesos educativos fuera de la escuela y, en segundo lugar, el surgimiento de un 'nuevo paradigma museológico' (Cfr. PIRELA MORILLO, 2003) en el que se concibe al museo como un centro cultural vivo y como punto de encuentro de la comunidad.⁵ Este paradigma plantea que lo medular de la educación en el museo es la comunicación entendida de una manera dinámica e interactiva, por lo cual no alcanza sólo con 'mostrar' los objetos sino transmitir los valores que ellos encarnan.

Las relaciones que se pueden establecer entre educación no formal y educación formal las encontramos, por ejemplo, en las actividades extracurriculares de formación y expansión que pueden estar presentes en la planificación de una determinada asignatura, desde la cual puede tomarse, por ejemplo, a la ciudad como principal ámbito formativo, sus museos, sus clubes, sus plazas etc., llevando a cabo talleres, visitas guiadas, etc.

Para con la educación informal su articulación es inevitable, ya que esta dimensión atraviesa todo el universo educativo y los aprendizajes que en ella se generan se encuentran asociados a modificaciones de la conducta que cada sujeto experimenta a partir de determinadas situaciones emotivas generadas con o sin intención explícita por parte de los agentes que interactúan en el ámbito o escenario cultural en el que se

⁴ La idea rectora de las políticas educativas señala: "Principio: todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa". Se trata, por una parte de prolongar la educación a lo largo de toda la vida del hombre; por otra parte, de renunciar a limitar la educación sólo al espacio escolar. La educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular (FAURE; 1973: 265 y ss).

⁵ Un ejemplo de ello lo encontramos en numerosos museos históricos de nuestro país en los que se llevan a cabo visitas guiadas que son realizadas con representaciones teatrales para contar sucesos específicos, como así también los talleres de formación en torno a temáticas específicas, campamentos, etc.

manifiesta el hecho educativo. En consecuencia, dichos aprendizajes informales se expresarán de forma única en cada sujeto, pues se encuentran ligados de modo directo con las motivaciones personales, la propia biografía, las características de su personalidad, etc.

2.3. La educación informal y el patrimonio cultural

La expresión 'educación informal' aparece en el discurso académico a mediados del siglo XX a partir del reconocimiento de una variedad de vectores educativos que actúan durante toda la vida de los individuos en el marco de la sociedad (Cfr. PAÍN, 1992: 103), los cuales se manifiestan más allá de los muros de la escuela y constituyen "un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (COOMBS; AMHED, 1974 en SARRAMONA, 1992:12)

Desde una mirada sociológica, el aporte de Berger y Luckman (1968) resulta enriquecedor. Si bien ellos no mencionan el término 'educación informal', logran describir acabadamente la realidad de la vida cotidiana definiéndola como una construcción intersubjetiva que presupone la existencia de procesos de interacción y comunicación mediante los cuales se comparte y se experimenta con los otros, construyéndose, reconstruyéndose y transmitiéndose de generación en generación las representacio-

nes sociales (Cfr. BERGER; LUCKMAN, 1968), las cuales, por una parte, permiten la comunicación al interior de los grupos y por otra, determinan su identidad.⁶

Además, dichos autores conciben a la sociedad "en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización" (BERGER; LUCKMAN, 1968:64). En esta última encontramos la inducción al mundo objetivo que lleva a cabo la sociedad para con sus individuos jóvenes a través de dos procesos de socialización. En primer lugar, a través de la 'socialización primaria', la cual, mediante circunstancias de una enorme carga emocional posibilita en el niño la toma de conciencia de roles y actitudes, en la que tiene un papel fundamental el lenguaje como vehículo principal de este proceso (Cfr. BERGER; LUCKMAN, 1968:167), y, en segundo lugar, la socialización secundaria, por la cual se internalizan los submundos basados sobre instituciones, en la cual se distribuye socialmente el 'conocimiento especializado' a través de la adquisición de vocabularios específicos de 'roles', situación que surge como resultado de la división del trabajo. La posibilidad de que un individuo llegue a este estadio requiere indefectiblemente de un proceso previo de socialización primaria (Cfr. BERBER; LUCKMAN, 1968:174).

Por lo dicho hasta aquí consideramos que la dimensión educativa informal puede situarse como la práctica de transmisión más antigua por medio de la cual se han ido configurando socialmente los seres humanos desde sus orígenes hasta nuestros días. No obstante resulta paradójico que su valora-

⁶ En este punto resulta interesante rescatar el cuarto nivel de legitimación formulado por Berger y Luckman, en el que sitúan a los 'universos simbólicos', por medio de los cuales se posibilita, entre otros, el ordenamiento de la historia "ubicando todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Con respecto al pasado, establece una 'memoria' que comparten todos los individuos socializados dentro de la colectividad (...) de esta manera el universo simbólico vincula a los hombres con sus antecesores y sus sucesores en una misma totalidad significativa, que sirve para trascender la finitud de la existencia individual y que adjudica significado a la muerte del individuo" (BERGER; LUCKMAN, 1968:133).

ción sea aún relegada en la agenda de investigaciones educativas, situación que consideramos se debe fundamentalmente a que "frente al orden relativo y la coherencia que caracterizan la enseñanza escolar, las actividades educativas no escolares forman un conjunto confuso que es imposible describir simplemente o someter al análisis y la evaluación cuantitativa requeridas por una planificación metódica" (COOMBS; AHMED, 1975 en SARRAMONA, 1992:12).

No obstante, en los últimos años ha surgido un profundo interés por la dimensión educativa informal, especialmente por parte de científicos interesados en la difusión de la ciencia y la cultura, de museólogos entre otros expertos en el desarrollo cultural. Sin embargo, debido al uso y a la aplicación tan diversa y extensa que se ha dado al término educación/aprendizaje informal, existe confusión acerca de este concepto (Cfr. MEJÍA, 2005), razón por la cual expondremos algunas características que nos ayudarán a diferenciarlo de las otras prácticas educativas que aparecen en el universo educativo:

- La educación informal se desarrolla en 'escenarios' que, en principio, se encuentran fuera del aula de clases, aunque, como ya lo mencionamos en párrafos anteriores, la dimensión educativa informal entendida como 'proceso' atraviesa las otras dos dimensiones que componen el universo educativo, razón por la cual puede hallarse de forma virtual en las dimensiones formal y no formal.
- En la educación informal es un proceso no dirigido. Los aprendizajes que se generan a partir de escenarios informales son de tipo espontáneo y/o autodirigidos. Aunque existe la posibilidad de intervención de otros agentes que faciliten estos aprendizajes ellos en ningún caso revisiten carácter docente. Tal es el caso de las familias, en las que el rol educativo de los padres se encuentra supeditado a la función paterna.

- Los aprendizajes informales se encuentran altamente contextualizados y se generan a partir de la experiencia, a través de la propia voluntad, de la motivación e intereses propios.

En la actualidad, las investigaciones centradas en la educación informal giran en torno al estudio de tres problemáticas y/o escenarios de manifestación, a saber:

- el contraste entre el aprendizaje en escenarios educativos formales y los escenarios no escolares;
- el aprendizaje que ocurre en las prácticas de socialización en la vida cotidiana de diversos grupos culturales.
- el aprendizaje en escenarios cuyo propósito es la difusión de la ciencia y la cultura (Cfr. MEJÍA, 2005:5).

En relación a esta última problemática podemos encontrarnos con ejemplos tales como *ciudades educadoras, museos interactivos, centros de ciencia, zoológicos y galerías de arte, entre otros*.

A modo de cierre, podemos afirmar que la relación que se establece entre la educación informal y el patrimonio cultural material resulta decisiva, puesto que el patrimonio cultural de un pueblo se define a partir de la valoración que los sujetos otorgan a determinados bienes de la cultura, y esa valoración se genera a través de una transmisión informal de la memoria en el marco de un grupo social determinado, de una institución, etc. La transmisión de la memoria posibilitará en los sujetos la construcción del sentido de pertenencia y, en consecuencia, la salvaguardia de la memoria de los pueblos.

3. Palabras finales

Por lo dicho hasta aquí, el aporte de la educación al estudio del patrimonio cultural material estaría relacionado con funciones

de vital importancia y que son inherentes a la naturaleza política de la praxis educativa. Esto es, la tarea de sensibilización de la población y la formación de subjetividades enraizadas en la propia cultura (apropiación cultural). Prácticas que se concretizan en las tres dimensiones que componen el *universo educativo*, a saber:

- la *educación formal* con su propuesta curricular, enmarcada y conducida por las políticas educativas a través de un sistema estructurado, jerarquizado y graduado;
- la dimensión educativa *no formal*, constituida por diversas prácticas educativas en numerosas instituciones y organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil a través de las cuales se busca el logro de determinadas competencias en los actores involucrados;
- y la dimensión educativa *informal*, apropiada y nutrida por los emprendimientos de las políticas culturales del Estado y del sector privado, por los medios masivos de comunicación y por cada una de las manifestaciones culturales tangibles e intangibles que componen la trama del patrimonio cultural.

En consecuencia, la educación contribuye a la problemática del patrimonio cultural material en tanto estrategia mediadora para el logro de los objetivos en una administración del patrimonio cultural; por lo cual lo planteado hasta aquí debería instalarse como una nueva mirada de acción

a nivel de gestión. Para ello, cual proponemos una vuelta a la reflexión en torno al valor de aquel principio que otorga coherencia, aglutina y armoniza todas las prácticas educativas, y que hace referencia a la sincronía de acción tanto de las políticas educativas en sus diversos sectores, como así también de las políticas culturales en sus diversos escenarios, y es lo que denominamos principio de *educación permanente*.⁷

Tal como lo ha planteado la UNESCO, a través del Instituto para la Educación de Hamburgo en la década de 1970, "*la Educación Permanente implica no sólo que el hombre aprenda durante toda su vida, sino exige, además, que se le ofrezca la oportunidad de continuar su educación durante toda esta vida*" (DAVE, 1973:7).

Por ello, pensar en una educación como práctica social situada-contextualizada, que rescate y dé lugar al patrimonio cultural de la sociedad que lo genera, nos remitirá a pensar, entre otros aspectos, que la relación que un individuo mantiene con su cultura dependerá fundamentalmente de las condiciones en las que la ha adquirido, especialmente porque el acto de transmisión cultural es la actualización de un cierto tipo de relación con la cultura.

Original recibido: 01-02-2007

Original aceptado: 22-06-2007

⁷ Tal como lo plantea Trilla, el concepto de *educación permanente* es un concepto amplio, genérico y totalizador. No es una clase, o un tipo, o un sector de la educación, sino una construcción teórica sobre lo que debiera ser la propia educación "*la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes*" (TRILLA, 2005:51).

Bibliografía

- APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986.
- ARFUCH, Leonor. *Identidades, sujetos y subjetividades*. Trama Editorial, Buenos Aires, 2002.
- BAMBOZZI, Enrique. *Escritos Pedagógicos*. Ediciones del Copista, Córdoba, 2005.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995.
- CLEERE, Henry. "The concept of outstanding universal value in the World Heritage Convention". En *Conservation and Management of Archaeological Sites*, Volumen I, Editorial Board, Londres, 1996. Pág. 227-233.
- COOMBS, Philip. *The World Crisis in Education*. Oxford University Press, New York, 1968.
- DAVE, R.H. *Education permanente et Programme scolaire*; Monografías IUE 1. UNESCO, Hamburgo, 1973.
- DEGL'INNOCENTI, Marta. *El capital cultural y la reproducción social*. Ficha de Cátedra Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Buenos Aires, 2001.
- FAURE, Edgar y otros. *Arender a ser*. UNESCO, Barcelona, 1973.
- FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1921.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México, 1987.
- GONZÁLEZ, Rosario. "Aprendizaje simbólico". En *Revista Sinéctica*, N° 26. Ed. Pandora, Jalisco, Mexico, 2005. Pág. 85-94.
- HERNÁNDEZ LLOSAS, M. I. "Patrimonio Cultural y desarrollo sostenible en la Quebrada de Humahuaca potencial y perspectivas". En *Revista Cuadernos*, N° 18. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de San Salvador de Jujuy, Jujuy, 2002. Pág. 125-152.
- MEJÍA, Rebeca. "Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal". En *Revista Sinéctica*, N° 26. Ed. Pandora, Jalisco, Mexico, 2005. Pág. 4-11.
- PAIN, Abraham. *Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.
- PEARSON, M.; SULLIVAN S. *Looking after Heritage places. The basics of heritage planning for managers, landowners and administrators*. University Press, Melbourne, 1999.
- PIRELA MORILLO, Johann; OCANDO MEDINA, Jenny. "A model for the design of educational programs at museums". En *Investigación y Postgrado*, vol.18, N° 1. Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, 2003. Pág. 13-22.
- POPKEWITZ, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata, Madrid, 1997.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 2002.

Revista interamericana de educación de adultos Crefal Rieda [en línea]. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal> - Fecha de consulta 10-12-2006.

SARRAMONA, Jaume. *La educación no formal*. Ediciones CEAC, Barcelona, 1992.

Scientific electronic library on line [en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org> - Fecha de consulta 12-12-2006.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Morata, Madrid, 1987.

TRILLA, Jaume. *La Educación fuera de la Escuela*. Editorial Ariel, Barcelona, 2005.

TYLOR, Edward *Primitive Cultura* (1871). Harper Torchbooks, New Cork, 1958.

Unesco [en línea]. Disponible en: <http://www.unesco.org> - Fecha de consulta 09-12-2006.