

JÓVENES RE-SIGNIFICANDO PATRIMONIOS.

Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría

RE-MEANING YOUNG WEALTH.

Analysis of school experience in the city of Olavarria

*María Vanesa Giacomasso**

*Mercedes Mariano***

*María Eugenia Conforti****

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo principal discutir las implicancias de educar en patrimonio en la escuela a partir del análisis y la reflexión de una experiencia de taller llevada a cabo con estudiantes de secundaria de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

El taller denominado "Patrimonio, turismo y diversidad" fue el marco que posibilitó por un lado, identificar y analizar ciertos saberes y percepciones por parte de un grupo de jóvenes escolarizados sobre estos temas; y por otro, habilitar un debate más amplio en torno de la importancia de generar espacios en la escuela que aborden el patrimonio desde la historia local, el compromiso ciudadano y la construcción identitaria. El énfasis puesto en la necesidad de incluir estas perspectivas se debe a que dichas cuestiones han sido, hasta el momento, escasamente abordadas en la educación escolar.

Palabras clave: Patrimonios; saberes; escuela; jóvenes; ciudadanía.

ABSTRACT

This paper's main objective is to discuss the implications of heritage education in school from the analysis and reflection of a workshop experience carried out with high school students from the city of Olavarria, Buenos Aires, Argentina.

The workshop entitled "Heritage, Tourism and Diversity" was the framework that enabled one hand, identify and analyze certain knowledge and perceptions by a group of young students on these issues, and secondly, to enable a broader debate around the importance of creating spaces in schools to address equity since the local history, civic engagement and the construction of identity. The emphasis on the need to include these perspectives is that these issues have been, so far, barely addressed in school education.

Keywords: Wealth; knowledge; school; youth; citizenship.

*Becaria Doctoral CONICET, INCUAPA. Licenciada en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E mail: vanegiaco85@hotmail.com

**Equipo Interdisciplinario de estudios del Patrimonio "PATRIMONIA". Doctora de la Universidad de Buenos Aires con Mención en Antropología Social. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E mail: mercedes.mariano@gmail.com

***Becaria Posdoctoral CONICET, INCUAPA. Equipo Interdisciplinario de Estudios del Patrimonio "PATRIMONIA". Doctora de la Universidad Nacional de Quilmes con Mención en Ciencias Sociales y Humanas. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

E mail: meconfor@soc.unicen.edu.ar

Introducción

Este artículo surge de la reflexión y el análisis de una experiencia de taller titulada "Patrimonio, turismo y diversidad", realizada en el año 2011 con un grupo de estudiantes de tercer año del nivel polimodal, en una escuela pública de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina. Este espacio que ocupamos como docentes nos permitió indagar respecto de las ventajas de desarrollar en la escuela cuestiones referidas al patrimonio cultural y, a su vez, propiciar un aprendizaje significativo que promueva desde la juventud el reconocimiento y la valoración de los mismos.

De esta manera, en este artículo, primero se hace referencia a las problemáticas de estudios y a los antecedentes y nociones teóricas que sobre patrimonio cultural han circulado en las ciencias sociales y aquellas que siguen aún vigentes o predominan en la actualidad, prestando especial atención a su particular inscripción en los saberes transmitidos por la escuela. Luego se presenta el taller y sus características. Finalmente, se incorpora la descripción y el análisis de las actividades que surgieron en el transcurso de la experiencia y fueron puestas en juego por los propios estudiantes, a partir de una lectura que incluye, desde una perspectiva antropológica, actuales debates en torno al patrimonio cultural. La reflexión última aporta una mirada sobre el papel significativo y estratégico de incluir en las propuestas educativas cuestiones vinculadas con el reconocimiento, uso responsable y apropiación de lo patrimonial de parte de las generaciones jóvenes de una comunidad.

Antecedentes conceptuales y problemáticas de estudios. El patrimonio y su diversidad

Para comenzar, cabe destacar que no es casual que actualmente circulen en los imaginarios sociales ciertas "miradas parciales" con respecto a los patrimonios. Para comprender este tipo de representaciones es necesario hacer un breve recorrido por la red de conceptos y definiciones que han envuelto y envuelven al patrimonio, y por ende, condicionan las prácticas a él vinculadas. Es así que,

históricamente, y al interior de las Ciencias Sociales, la noción de patrimonio estuvo (aunque en algunas circunstancias lo sigue estando) atravesada por lógicas eurocéntricas de construcción y re-construcción del saber (Quijano, 2003). Ello implicó la asignación de criterios europeos y occidentales en la interpretación y/o conceptualización del patrimonio, cuyos conocimientos, de origen moderno, adquirieron el carácter de universales y, además, se caracterizaron por ser descorporizados, ahistóricos y atópicos, esto es, con posibilidad de prescindir y trascender sujetos, lugares y tiempos (Lander, 2003).

De esa manera, el patrimonio se ligó a rígidos e inamovibles conceptos que se alejaron de un entendimiento del mismo como construcción social dinámica y compleja, sujeta a múltiples percepciones e interpretaciones, según las diversas culturas y sus actores (Endere, 2009; García Canclini, 1999; Prats, 2007; Rosas Mantecón, 1998). En rasgos generales, esas nociones tradicionales asociaron al patrimonio con la historia, las ruinas arqueológicas, los templos, los monumentos y, dentro de esa perspectiva, la investigación y acercamiento al tema se producía, principalmente, desde el conservacionismo y la mirada profesional de los restauradores, arqueólogos e historiadores, especialistas claves en el estudio del pasado, pero alejados de los aspectos más cotidianos o cercanos.

No obstante, en las últimas décadas y a partir de nuevas teorías y conceptualizaciones surgidas de la mano, principalmente, de la antropología y que se ven plasmadas en importantes declaraciones y normativas internacionales sobre patrimonio (Convenciones de UNESCO para la *Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural* del año 1972; de *Salvaguarda del Patrimonio Intangible* del 2003; de *Protección de la Diversidad de Expresiones Culturales* del 2005; como así también declaraciones de ICOMOS como la *Carta de Burra* de 1988-1999, entre otros documentos) ratificadas por diferentes países, entre ellos Argentina, otros sentidos y miradas comenzaron a instalarse y a producir una "especie" de ruptura con las ideas prefijadas. Es así como, en términos de García Canclini (1999), es posible advertir tres movimientos de redefinición de los

discursos referidos al patrimonio. El primero tiene que ver con afirmar que el mismo no sólo incluye la herencia de cada pueblo, sino también los bienes actuales, visibles e invisibles de una comunidad, tales como las nuevas artesanías, las lenguas, las tradiciones, las creencias. El segundo implica comprender la política de la conservación más allá de lo producido en el pasado, vinculada a los usos sociales del presente, que relacionan esos bienes con las necesidades contemporáneas. Por último, y frente a una selección que privilegiaba los bienes culturales producidos por las clases hegemónicas - pirámides, palacios, objetos de la aristocracia o la nobleza- se considera al patrimonio compuesto también por creaciones de la cultura popular: música indígena, escritos de campesinos y obreros, formas particulares de preservación de los bienes, elaboradas por grupos subalternos, entre otros.

A raíz de lo anteriormente expuesto, se vuelve visible que la noción actual de patrimonio, lejos de presentarse estable y precisa, se caracteriza por ser vasta y compleja. En este sentido, se advierte la condición siempre abierta y flexible de los patrimonios que son percibidos y valorados de múltiples modos por los sujetos, y frente a los cuales se crean sentimientos de arraigo o pertenencia, tanto en el pasado como en el presente (Curtoni, 2004). Por ello, y ante la diversidad de miradas y perspectivas, se vuelve necesario aquí hablar de "patrimonios" en plural en lugar de patrimonio, para producir un quiebre con el carácter singular, homogéneo, universal y abstracto del término y admitir, en cambio, su cualidad multivocal, histórica y contingente.

Los saberes sobre patrimonios en la escuela

El patrimonio cultural jugó un papel trascendental en el surgimiento y justificación de los estados nacionales del siglo XIX. Las nuevas naciones necesitaban construir una historia propia a partir de la cual educar a sus ciudadanos y así construir un sentido de identidad y pertenencia (Éndere, 2009). En el caso de la Argentina, al igual que de otros países de América Latina, la ideología oficial se basó en la imposición de los valores europeos y, en

consecuencia, produjo un quiebre con el pasado pre-hispánico colonial. Los grupos dominantes, los intelectuales y políticos relacionados con el poder se encargaron de definir el conjunto de bienes, símbolos y representaciones con los que la sociedad debía identificarse, presentándolos como estables y universales, con sentidos y valoraciones fijas, a tal fin de despertar en los pobladores un sentimiento de patriotismo y nacionalidad.

Dentro de este proceso, la escuela se convirtió en una institución fundamental, dado que estuvo destinada a imponer un modelo de homogeneización cultural, desplegando un discurso que desechaba y/o silenciaba las diversas expresiones, prácticas y significados de las culturas locales (Jauretche, 2004). En este sentido, su función principal consistió en disolver las diferencias culturales e ideológicas, y con ello, instalar la idea de unidad social. Esta homogeneidad encubrió diferencias étnicas y sociales, y contribuyó a crear un patrimonio unívoco y estático, así como a difundir masivamente (por medio de la educación en los contenidos curriculares impartidos en las escuelas) un pasado glorioso e irreversible de una cultura pretérita, sin nexo con sus descendientes actuales (Endere, 2007). Este hecho pone de manifiesto la poderosa influencia que han ejercido (y ejercen) ciertas fuerzas sociopolíticas en las prácticas que se dan al interior de las escuelas, las cuales no pueden pensarse independientemente de la sociedad, sino de forma relacional, es decir, en conexión con estructuras políticas y sociales más amplias que promueven normas, valores y creencias ideológicas de la cultura hegemónica que pasan a ser consideradas conocimiento oficial (Apple, 1997; Giroux y Penna, 1990).

En relación con ello, y como ya habían señalado Bourdieu y Passeron (1977), se evidencia la *violencia simbólica* producida en la institución escolar a través de la inculcación de una arbitrariedad cultural como legítima y universal, detrás de la cual se esconden los intereses de los grupos dominantes. En este mismo sentido Foucault (1992) advertía sobre el poder como formador de saber, como productor de discursos que imponen "verdad", en una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social. "La verdad está ligada circularmente a los

sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan” (p. 189).

En la escuela, entonces, los conocimientos impartidos no son neutrales, es decir, nunca existen en una relación objetiva con lo real; sino que son promovidos con intenciones políticas y ligados a intereses humanos concretos. Por lo tanto, los saberes y las prácticas, las subjetividades y representaciones allí construidas, en este caso en relación con el patrimonio cultural, no son ajenas a los procesos pedagógicos que han tenido la pretensión de universalizar la concepción de sujeto, cultura y realidad social.

Por el contrario, el modelo occidental dominante, influenciado por la filosofía iluminista y caracterizado por la demarcación de criterios tales como la neutralidad valorativa, la preeminencia de la racionalidad, la primacía del objeto y la escisión de problemáticas contemporáneas, entre otros, repercutió de modo decisivo en los contenidos transmitidos sobre este tema. De esta manera, sus premisas fueron generadoras de *habitus* (Bourdieu, 1997), es decir, de disposiciones y percepciones interiorizadas en los sujetos que determinaron no sólo los esquemas de comprensión cotidiana, sino también de comportamiento y acción, limitando otras tantas posibilidades de construir sentidos, identificarse, proteger, valorar y accionar con respecto a las manifestaciones y bienes culturales que forman parte de la propia comunidad.

Por su parte, una nueva pluralidad emergente comienza a buscar espacios y maneras diversas de manifestación y expresión que superen ampliamente las estructuras modernas anquilosadas en la que aún se continúa educando a los ciudadanos argentinos y en las que triunfe la heterogeneidad, la diferencia y el multiculturalismo (Conforti, 2010). En este sentido, creemos que la incorporación de un espacio en la escuela que ponga en escena el desarrollo de estas temáticas, pero desde un análisis de la complejidad y diversidad que revisten, podría constituirse en una herramienta fundamental para de-construir o desestructurar los rígidos, fijos e inamovibles conceptos y conocimientos que aún dominan el campo de lo patrimonial. Y como consecuencia de ello, poder

pensarlo desde otro lugar: el de la multiplicidad de miradas, según los distintos actores intervinientes y las representaciones, identificaciones y usos que históricamente los mismos realizan en relación e interacción con él.

Educación en patrimonios

“Incorporar la temática patrimonial en la educación formal implica un trabajo de regionalización de contenidos con la finalidad de despertar en los estudiantes la inquietud por conocer su patrimonio y promover en ellos actitudes comprometidas y participativas a favor de la conservación de aquello que les pertenece y los identifica como comunidad” (Zabala et al., 2006: 2).

En la actualidad hay una escasa circulación de fuentes elaboradas con el fin de brindar un soporte para que los educadores puedan incorporar en su práctica conceptos, nociones y metodologías relacionadas con la educación patrimonial. De hecho, el patrimonio parece ser un tema de especialistas que poco tiene que ver con la formación docente. Sin embargo, es posible acceder a una serie de investigaciones que surgen dentro del seno del Museo de Antropología de Córdoba que producen contenidos, actividades educativas y series didácticas para *educar en patrimonio, educar en valores e interpretar el patrimonio en el aula*. Por ello, en el taller se propuso la utilización de un cuadernillo de dicha serie con el objetivo de despertar en los estudiantes la curiosidad y la sensación de pertenencia a su lugar, así como su capacidad para actuar como ciudadanos responsables y partícipes en la protección y valoración de los patrimonios y de la diversidad cultural.

Aspectos metodológicos

La metodología de trabajo que se implementó durante el desarrollo de las clases fue la de taller. Este es un dato importante ya que en el taller el aprendizaje se logra en un proceso de trabajo, en el que se reemplaza el mero hablar repetitivo por un hacer productivo en el que se “aprende haciendo” (Ander-Egg, 1991). El propósito fue que los conocimientos se adquirieran en una práctica concreta constructiva y a partir de una metodología activa y participativa. En este sentido, el taller como sistema de enseñanza-aprendizaje representa una herramienta

alternativa a las metodologías usadas habitualmente en procesos formales y no formales. En términos de Ander Egg, consiste en una experiencia grupal que se sustenta en una pedagogía de la pregunta, donde el conocimiento se produce fundamentalmente y casi de manera exclusiva en respuestas a interrogantes; tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, asumiendo el carácter complejo de la realidad; supone la superación de las relaciones dicotómicas jerarquizadas y de relaciones competitivas entre alumnos por el criterio de producción grupal; permite integrar la docencia, la investigación y la práctica, ya que lo sustancial del taller es realizar un proyecto de trabajo para el que se necesita de la teoría y de la investigación. Es decir que el taller pretende la centralidad del sujeto que aprende, asumiendo relevancia el papel de los otros en un proceso que se focaliza en el hacer y se inscribe en la perspectiva constructivista del aprendizaje (Casco, 2003).

Por otra parte, la importancia dada a dicha metodología de trabajo tiene que ver con pensar el aula como un escenario dispuesto para la construcción y reflexión conjunta sobre concepciones, visiones de mundo, miradas y análisis sobre determinados aspectos de la realidad, pero además como generador de prácticas que salen de ese espacio y se concretizan en la vida social. De allí que, la experiencia de taller que se describirá a continuación, se vuelva interesante en la medida en que los significados y sentidos allí producidos por los jóvenes tienen implicancias en acciones concretas comunitarias. No obstante, creemos que el aporte principal del análisis de situaciones particulares reside en habilitar a que las mismas entren en diálogo con otras reflexiones sobre prácticas contextuales que presenten características similares, propiciando así un debate más amplio alrededor de las temáticas centrales abordadas, en este caso particular, las conceptualizaciones que giran en torno al patrimonio cultural y su inscripción en el ámbito escolar.

Análisis de la experiencia de taller

Presentación

Cabe aclarar que la experiencia se realizó en la Escuela Nacional Adolfo Pérez Esquivel, dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Olavarría. Esta institución reúne características que la hacen diferente de las escuelas provinciales. En primera instancia, porque tiene como finalidad primordial acercar a los estudiantes a un ámbito de estudios superiores y crear un puente entre el nivel secundario y la universidad. De allí también que se encuentre ubicada en el complejo universitario de Olavarría (alejado del centro administrativo y comercial) junto con las Facultades de Ciencias Sociales e Ingeniería. En segundo lugar, porque sus modos de organización (doble escolaridad con la propuesta de cursos de formación orientada por la tarde), sus requerimientos académicos (por ejemplo, la obligatoriedad de contar con todas las materias aprobadas para pasar de año), la elección de docentes (mayoritariamente universitarios) y sus sistemas de evaluación, entre otros aspectos, se rigen por reglamentación aprobada por el Consejo Superior de la Universidad.

Finalmente, otra diferencia radica en la autonomía que mantiene respecto de los lineamientos curriculares bonaerenses, de modo que no sólo, en aquel entonces, ofrecía cuatro modalidades (Ciencias Sociales y Humanidades- Ciencias Naturales- Arte, Diseño y Comunicación- Producción de Bienes y Servicios), sino que además brindaba múltiples talleres acordes con las mismas. Se trataba de espacios optativos y/o alternativos que los jóvenes podían elegir en función de la carrera de grado que a futuro decidieran seguir. Ahora bien, con los cambios producidos en el sistema educativo a partir de la Ley Nacional 26.206 del año 2006, que establece la educación secundaria de seis años, los talleres contemplados en aquel sistema se disuelven, entre ellos el de "Patrimonio, turismo y diversidad".

Sin embargo, y debido al análisis de la experiencia relevada durante el taller, se propone aquí problematizar sobre la importancia de ofrecer y recuperar

tales escenarios para abordar el tema del patrimonio cultural en vínculo con los contextos sociales y culturales más inmediatos y/o contemporáneos.

Destejiendo su trama

Si bien el taller partió de las ideas previas y percepciones que los jóvenes construían en torno del patrimonio, se apeló a contenidos teóricos que sirvieran de base para la reflexión, el diálogo y una participación que, a partir de la investigación-acción invitara a explorar, describir, comprender y expresar los patrimonios en relación con el particular contexto local.

Los puntos de partida en el nivel teórico se basaron fundamentalmente en las transformaciones y expansión que, a lo largo del tiempo, sufrió el concepto de patrimonio, el cual se acuñó de manera definitiva en el siglo XIX (Endere, op.cit.). Seguidamente, se buscó identificar los bienes materiales e inmateriales, heredados o adquiridos, históricos o contemporáneos que conforman los patrimonios culturales y, a su vez, se propusieron las categorías de valores como el valor de uso (tangibles e intangibles), el valor material, el valor simbólico, el histórico y el emotivo, y se analizaron cómo varios de ellos pueden ser atribuidos simultáneamente a un bien patrimonial. Por último, se trazaron diferenciaciones según la procedencia de los patrimonios, para de esta manera introducir las nociones de patrimonio natural, cultural (material e inmaterial), arqueológico e histórico, entre otros. Cabe destacar que el uso de categorías, tipos y clasificaciones fue sólo a modo analítico y metodológico, sin ánimo de querer simplificar la ineludible relación existente entre los mismos.

En el taller se plantearon dos grandes objetivos: por un lado, el de facilitar el acceso de los jóvenes a contenidos básicos que refieran al patrimonio cultural y al turismo, y se relacionen con el entorno cotidiano y, por otro, el de promocionar el reconocimiento y la valoración social de los bienes patrimoniales y turísticos.

La propuesta inicial fue identificar cuáles eran las percepciones, representaciones y/o saberes de los jóvenes con respecto al turismo, por un lado, y al patrimonio, por otro. Frente a una "lluvia de ideas", que implicó el registro de

conceptos, palabras claves, sentidos vinculados con las temáticas presentadas, les resultó más significativo y sencillo, a la vez, construir una definición de turismo y no de patrimonio, ya que la primera encerró una serie de prácticas que ellos relacionaban con experiencias de su vida cotidiana. Esto se hizo visible a través de comentarios y anécdotas personales y en una expresión más fluida a la hora de manifestarse sobre el tema. Asimismo, les fue posible elaborar en conjunto una concepción que dejaba plasmadas variables económicas, sociales, culturales y políticas que los jóvenes reconocían dentro del hacer turístico.

Sin embargo, no sucedió lo mismo con la noción de patrimonio. La participación fue escasa y las ideas que surgían hacían directa alusión a un objeto material, estático, antiguo, ajeno, aquello que “está ahí”, porque sobrevivió a través del tiempo y, por ende, es necesario preservar. Estas primeras reflexiones es posible de ser pensadas y analizadas en relación con la incidencia de aquellos discursos hegemónicos (europeos/occidentales) que fueron impuestos como saberes legítimos y transmitidos desde la escuela. Así, en un primer momento quedaron fuera de sus representaciones lo intangible, lo simbólico, lo cercano y familiar, entre otros aspectos. El patrimonio no parecía ser comprendido como una “invención” (Prats, 1998) efectuada por los sujetos (ellos) que intervienen en situaciones de negociación y conflicto, sino que más bien sobresalió una visión que lo volvía distante en el tiempo y ajeno a su realidad cotidiana.

Esta mirada un tanto parcial de la compleja y dinámica realidad que forma parte del concepto de patrimonio y que entiende al mismo alejado de las propias prácticas de la vida humana, nos condujo a analizar acerca de las ventajas y desafíos de propiciar y profundizar el aprendizaje del patrimonio en la escuela y dejar en suspenso, por lo menos en este artículo, el desarrollo del turismo.

La construcción de patrimonios en Olavarría

La temática de patrimonios se trabajó en el aula desde los contenidos teóricos y/o la historia que gira alrededor del concepto; pero, además, en relación directa con la realidad inmediata, con el ambiente o entorno del cual formaban parte los

propios estudiantes. Es así que, en primer lugar, y para luego pensar el patrimonio en vínculo con el contexto local, fue necesario que los jóvenes pudieran comprender la amplitud misma de su significado, así como la diversidad de bienes (materiales e inmateriales), de tipos (naturales, culturales, mixtos, arqueológicos, etc.) y de valores o significados que al mismo se le pueden atribuir. Para ello, una de las actividades iniciales consistió en que los estudiantes identificaran en imágenes los diferentes bienes que debían analizar en función de las creencias, valores o sentidos a ellos asociados. Al respecto, se utilizaron imágenes que incluyeron patrimonios tanto a nivel local como provincial e internacional. Algunos ejemplos fueron las ruinas de Machu Pichu, el Partenón, la Quebrada de Humahuaca, la Cueva de las Manos, el tango representado en el baile, artesanías, festividades bolivianas en la ciudad de Olavarría, entre otros.

Ahora bien, el análisis de los resultados de las producciones grupales y la posterior lectura sobre las mismas permitió arribar a algunas reflexiones. Se destaca que resultaron fácilmente identificables aquellos bienes que tienen materialidad, son monumentales, es decir, de gran tamaño y visibilidad (Partenón, Pirámides Egipcias, Taj Mahal) o que remiten a acontecimientos o sitios históricos reconocidos a nivel mundial. Los patrimonios naturales (Glaciar Perito Moreno, Cataratas, etc.) tampoco generaron mayores dificultades al momento de ser identificados y valorados, principalmente desde su uso tangible, como lugares destinados a satisfacer las necesidades del turismo y del entretenimiento y/o interés personal. Aunque, cabe señalar, que lo que se visualizó, en primera instancia, estuvo ligado más bien a aspectos de la naturaleza magníficos y extraordinarios, de gran atractivo e impacto visual, pero alejados de los ambientes o contextos populares o cotidianos. En cuanto al patrimonio cultural intangible, reflejado en fotografías de instrumentos musicales, danzas, tejidos manuales, trabajos de orfebrería, etc. no se produjeron interpretaciones que aludieran al valor de las técnicas, los conocimientos ancestrales, los rituales y tradiciones que circulan detrás de esos objetos tangibles (Unesco, op.cit.). Por el contrario, los chicos hicieron hincapié, por

ejemplo, en la guitarra, el jarrón artesanal, el collar de plata, los vestidos y accesorios de los bailarines; sin mencionar aquellos aspectos inmateriales, como los saberes heredados, que son los que vuelven posible la existencia de esa materialidad.

Esta invisibilización de lo intangible en las primeras reflexiones, ¿podría vincularse con una visión imperante que desentiende a los diversos actores sociales como intervinientes en los procesos de producción, uso, identificación y preservación de los bienes culturales?

Por otro lado, un aspecto a destacar tuvo que ver con la continua recuperación de lo antiguo o pasado como patrimonio digno de conservar y la invisibilización de lo patrimonial como construcción que se hace desde el presente y tiene un carácter dinámico, permeable a los cambios que va experimentando en la realidad.

Respecto de lo anterior, en estas primeras actividades del taller, fue posible advertir dos cuestiones notables. En principio, como ya se vio, la elaboración por parte de los estudiantes de una definición de patrimonio que no se relaciona con conocimientos previos o ideas precisas sobre el tema. Luego, y ya a partir de una clase introductoria sobre la temática, la escisión manifiesta entre los patrimonios y lo intangible, la comunidad y sus pobladores, lo cotidiano, lo presente y lo popular. Esta mirada relevada es la que llevó a trabajar enfáticamente estos otros aspectos claves que debieran estar presentes en una comprensión de la temática planteada.

Luego de esta etapa diagnóstica, las clases que siguieron intentaron propiciar el aprendizaje del patrimonio desde las prácticas actuales, concretas, basadas en experiencias reales de los actores de la ciudad. Es así como se brindaron charlas informativas, de parte de una investigadora arqueóloga y de un representante municipal que trabaja con el patrimonio rural. A partir de sus manifestaciones se pusieron en evidencia las tareas y gestiones locales que se están llevando a cabo al respecto.

Asimismo, durante la cursada también se realizó una visita a una estancia rural, denominada *La Isolina*, como muestra de un patrimonio tangible (plasmado en la casa y su construcción arquitectónica de diversos estilos), histórico (vinculado a sucesos regionales de los primeros años argentinos y a los indígenas que poblaron la zona), intangible (en los relatos orales sobre la pampa y los tradicionales secretos de la gastronomía casera de los familiares y herederos propietarios) y finalmente natural, en su parque y paisaje con el arroyo y diversos animales. Esta salida de campo tuvo el objetivo de hacer visible la dinámica y la multiplicidad de valores estrechamente relacionados, presentes en un lugar y su gente. Que haya sido la anfitriona quien llevo a cabo la recorrida turística y la narración de toda la historia vivida allí, fue doblemente significativo, primero porque se trata de una persona que conoce, valora, promueve y transmite los sentidos que se le atribuyen a ese espacio en particular; y segundo, porque deja en claro que si no es por el rol desarrollado por los diversos actores que allí viven y trabajan y de las personas que concurren (con el fin que sea), ese lugar carecería de significación social.

Esta experiencia directa dio lugar a implementar la propuesta del trabajo final, basada en la selección e identificación, por parte de los jóvenes, de un tema relacionado con el patrimonio de Olavarría (ya sea lugares físicos, danzas, bandas musicales, eventos locales, etc.) con el objetivo de que logran fundamentar, de modo grupal, la vinculación entre dicha elección y la posibilidad de su patrimonialización, desde lo tangible, pero también a partir de las significaciones inmateriales, la identidad, los aspectos simbólicos y emocionales que pudieran estar relacionados. El informe a elaborar sugería, además, la idea de ser ampliado a partir de testimonios e información recabada de entrevistas, de manera de promover, al mismo tiempo, el entendimiento de la influencia que tienen los grupos humanos en los procesos de afirmación, transformación y significación de un bien patrimonial.

Las producciones alcanzadas por los tres grupos conformados hicieron perceptible en primera instancia la diversidad de bienes patrimonializables que,

aún sin ser declarados como tales, rodean y forman parte de la vida comunitaria. Es así como en uno de los trabajos se eligió el *Centro Cultural San José* identificado como patrimonio cultural e histórico local, espacio destinado a eventos relacionados con la cultura. En otro, el *Parque Mitre*, ambiente natural a orillas del arroyo Tapalqué de gran significado por ser unos de los puntos de mayor atracción para los ciudadanos, principalmente jóvenes. Y, por último una radio barrial, con una fuerte ideología política que se analizó como bien patrimonial cotidiano e inmaterial. Los diferentes trabajos, no sólo formaron parte de una construcción grupal, sino que debieron ser presentados a la totalidad del curso, por medio de una dramatización y de un material de comunicación visual. La propuesta fue crear una agencia turística, con un nombre y un logo, a través de la cual sus agentes miembros comunicaran a los ciudadanos (representados por los compañeros estudiantes y la profesora) los valores, la historia y los significados que daban a ese centro, esa radio y ese parque, el carácter de patrimonio local.

La investigación que se llevó a cabo en torno al parque de la ciudad, involucró tanto los aspectos naturales (la variedad de plantas y aves que lo conforman), como así también las voces de aquellos que transitan y ocupan el lugar a partir de prácticas y actividades diversas (correr, caminar, pasear, tomar sol, tomar mate, leer o simplemente reunirse a charlar). En el análisis de este trabajo se destaca particularmente la importancia que los jóvenes le otorgan a los relatos personales que interpretan un espacio natural a partir de connotaciones sociales. De hecho, es uno de los lugares más transitados de la ciudad y a raíz de ello este grupo pudo relevar e identificar diferentes actores con edades heterogéneas (no sólo jóvenes) que le otorgan al parque significaciones y usos distintos, lo que da cuenta de la multiplicidad de representaciones presentes y la relevancia que tiene, a nivel local, este espacio para sus habitantes.

En el caso del trabajo referente al *Centro Cultural San José* se focalizó su análisis en el patrimonio cultural e histórico por ser un espacio donde se entrelazan memorias que nacen en una historia que se construye desde principios

del siglo pasado (1915). A partir de esta investigación los jóvenes accedieron a la génesis de este edificio y pudieron identificar los cambios que fue sufriendo a través del tiempo. Recuperaron el momento en que allí funcionaba un hogar de niñas y los imaginarios surgidos tanto por los pobladores de la ciudad como por las chicas que vivían en ese lugar que, poco a poco, sufrió el deterioro propio del abandono. Su ubicación privilegiada, frente al parque (que el otro grupo trabajó) condujo a la dirigencia política de turno a gestionar la reutilización del espacio para fines culturales. En la actualidad se convirtió en un centro con diferentes salas para muestras itinerantes de arte, una biblioteca, una capilla y un gran parque con árboles y juegos para niños/as. Algo interesante que resaltan los jóvenes es el trabajo de restauración para conservar la fachada original y seguir manteniendo su valor arquitectónico, identitario e histórico. Si bien el trabajo rescató principalmente aspectos materiales y en, menor medida, simbólicos e inmateriales, pudieron advertir en el recorrido de su historia la importancia que la valoración social tiene para su funcionamiento y existencia como patrimonio de la ciudad.

Finalmente, el tercer trabajo, y quizás uno de los más profundos en su análisis, fue el de la radio barrial. Primero, porque lograron identificar rápidamente la inmaterialidad de lo que podría mencionarse como un "patrimonio emergente" o "alternativo" (Lacarrieu, 2006). Una radio, ubicada en un barrio determinado de la ciudad, más próximo a las periferias que al centro, que brinda un lugar para que "todo aquel que quiere hacerse oír, tenga la posibilidad de hacerlo". Segundo, porque invita a alzar la voz tanto de niños, como de docentes, vecinos y familias en un escenario que es reconocido como "un logro, un proyecto alcanzado, una batalla ganada". Y tercero porque facilita a los más jóvenes (relegados, muchas veces, de los asuntos de la esfera pública) un lugar legitimado para hablar de política, de lo creen y piensan, de lo que los representa y de las debilidades del poder político, utilizando también la difusión de sus palabras como demanda de derechos y reclamo social.

En el análisis de los tres trabajos, con sus particularidades, se puso en evidencia el acercamiento de estos estudiantes a la temática de lo patrimonial, ya no desde sus primeras representaciones que la asociaban con lo extraordinario, lo pasado, lo reconocido internacionalmente, lo material, sino a partir de una mirada más compleja y diversa que atiende a lo presente, lo local, y a los significados que los actores les imprimen a esos patrimonios y los vuelven de relevancia para la sociedad.

De esta manera, este taller y sus propuestas prácticas habilitaron un espacio para la reflexión, el análisis y, fundamentalmente, la visibilización y apropiación, de parte de jóvenes estudiantes, de bienes (tangibles e intangibles) representativos de la historia local y relacionados con el hacer cotidiano y las necesidades actuales de la comunidad. En este sentido, se generaron mayores posibilidades de sensibilización, comprensión, participación-acción y, por ende, involucramiento ciudadano en la identificación, valoración y protección del patrimonio de la ciudad. En última instancia se destaca la re-significación producida por los jóvenes en torno a las nociones de patrimonio que fuera uno de los objetivos transversales a la propuesta trabajada en clase.

Discusión y comentarios finales

Comprender la temática del patrimonio en vínculo con la educación y el escenario escolar se presenta como un desafío actual. Abordar el debate en estos términos incluye, a su vez, plantear una determinada mirada sobre la escuela y su función social.

En este sentido, las instituciones escolares son pensadas como aquellas que tienen por misión poner a disposición del niño o del adolescente un conjunto de saberes públicos compartidos por distintos miembros de la sociedad. Es decir que, en términos de Stenhouse (1987), la función de las escuelas es transmitir culturas o tradiciones públicas, las cuales incluyen la enseñanza de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. Ahora bien, esos saberes provenientes de las diversas y complejas realidades culturales son

inabarcables para cualquier proceso de transmisión, por eso el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de la totalidad cultural. De esta manera, educar es afirmar un proceso de construcción selectivo, sujeto a la interpretación y deformación; y dependiente de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participen en su elaboración y transmisión. Esta práctica política, no neutral, implica definir los contenidos a enseñar, resaltando y jerarquizando unos; al mismo tiempo que excluyendo o desatendiendo otros.

Como ya se explicó anteriormente, en el caso del tema del patrimonio cultural las representaciones, concepciones y valoraciones históricamente asociadas, estuvieron sujetas a lógicas eurocéntricas y/o occidentales, que fueron impuestas bajo el carácter de universales, estables e independientes de los actores y de los diferentes tiempos y lugares. Más allá de las transformaciones producidas en esas nociones -a partir de nuevas teorías y de las normativas y las declaraciones internacionales de las últimas décadas- determinados discursos hegemónicos sobre patrimonio (entendido como lejano, antiguo, estático y material, etc.) siguen primando en el imaginario social. De allí que, varios de los sentidos construidos por los jóvenes en la experiencia del taller, puedan ser pensados como parte de los procesos de conceptualización dominante que aún siguen reinando en dicho campo.

Sin embargo, teniendo en cuenta que con la nueva Ley de Educación Nacional del año 2006 N° 26.206 los diseños curriculares en América Latina fueron, por primera vez, geopolíticamente fundados, al problematizar la educación desde el espacio geográfico donde se desarrolla, es posible encauzar la temática de los bienes y manifestaciones patrimoniales desde una perspectiva local, diversa, compleja y múltiple. El patrimonio necesariamente debe dejar de ser considerado como algo estático y reconocerse dinámico, entendido como un proceso de construcción permanente que abarca todo aquello que está bajo la influencia de los diferentes grupos humanos quienes, en definitiva, le otorgan el valor de protección y significación social.

Ello implicaría asumir la responsabilidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se comprometa y, al mismo tiempo, estimule el compromiso de los más jóvenes a mejorar las relaciones con el entorno, interviniendo en la promoción de actitudes como la cooperación y la valoración de lo que los rodea y los identifica como comunidad.

Ahora bien, ¿cómo sería posible guiar estos procesos? Quizás interpeándolos desde las necesidades y situaciones concretas del lugar de pertenencia, ayudándolos a reconocer, valorar, proteger y utilizar de modo sostenible su patrimonio. Pero, para eso, es necesario desafiar al estudiante

“proponerle situaciones que le generen una cierta tensión, que lo animen a atreverse, que lo inviten a pensar, a explorar, a poner en juego conocimientos que tiene y probar si son o no útiles para la tarea que tiene entre manos, que lo lleven a conectarse con sus compañeros, a plantear preguntas que le permitan avanzar” (Sadovsky, 2005: 13).

Todo proceso educativo, basado en los más diversos temas, siempre requerirá de inquietudes, intereses, objetivos, desafíos a cumplir, metas a alcanzar.

En este caso, la meta principal será la de formar ciudadanos reflexivos, críticos y activos, capaces de insertarse y participar en el espacio público, a fin de que puedan poner en juego acciones que les permitan intervenir en los procesos de definición, preservación y uso de los bienes patrimoniales locales, tanto los que han sido heredados del pasado, como los presentes y aquellos que fueran factibles de patrimonializar.

Otorgar un lugar en las escuelas para construir ciudadanos vinculados con su sociedad, colaboraría con la toma de conciencia de la importancia de apropiarse de los patrimonios y construirlos en favor del fortalecimiento de la memoria y la historia local.

De allí que educar en estos temas se considere una propuesta clave y significativa en la formación de los sujetos y en su ejercicio como ciudadanos, anclados y comprometidos con las prácticas sociales y los contextos reales de los que forman parte. En suma, consideramos relevante presentar el desarrollo de este taller considerando que es desde los ejemplos particulares que se alcanza una reflexión sobre las propias prácticas, sobre el rol de coordinar estos espacios.

Así, realizar el relato y reflexión sobre las situaciones concretas que se dieron en el aula permitió potenciar la experiencia para analizar, en campo real, los propios preconceptos, aseveraciones y supuestos que se establecen, a veces como categóricos, desde las teorías que muchas veces se reproducen sin haberlas puesto en práctica con actores sociales en escenarios reales.

Agradecimientos

Este trabajo se desarrolla en el marco de investigaciones desarrolladas por las autoras en el Instituto INCUAPA (Unidad Ejecutora CONICET-UNICEN). Se agradece a las autoridades de la escuela Polimodal dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, sede Olavarría. Además, los valiosos aportes de la Lic. Stella Pasquariello y la profesora Inés Mariano, ambas vinculadas con dicha institución.

Bibliografía

- ANDER-EGG, E. (1991) *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires.
- APPLE, M. (1997) "Educación, identidad y papas fritas baratas". En GENTILI, P. (ed.) *Cultura, política y currículo*. Losada, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. y J. PASSERON (1977) *Reproduction in Education, Culture, and Society*. London, Sages.
- BOURDIEU, P. (1997) "¿Es posible un acto desinteresado?" En *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- CASCO M. (2003) "Talleres: Apuntes sobre su funcionamiento". En *Documentos sobre el proyecto de creación del Polimodal dependiente de la UNICEN*. UNICEN, Tandil.
- CONFORTI, M. (2010) "Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización". En *Intersecciones en Antropología* N°11. P. 103-114. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría, Buenos Aires.
- CURTONI, R. (2004) "Territorios y territorialidad en movimiento: La dimensión social del paisaje". En *Etnia* N° 46-47. P. 87-101. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Olavarría, Buenos Aires.
- ENDERE, M. (2007) "Management of archaeological sites and the public in Argentina". En *BAR International Series* 1708. Oxford.
- _____ (2009) "Algunas reflexiones acerca del patrimonio". En ENDERE, M. L. y PRADO, J. L. (eds.) *Patrimonio, ciencia y comunidad. Su abordaje en los*

- partidos de Azul, Olavarría y Tandil*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. [1979] (1992). *Microfísica del poder*. La piqueta, Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999) "Los usos Sociales del patrimonio cultural". En AGUILAR CRIADO, E. (ed.) *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Consejería de Cultura, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico y Editorial Comares, Andalucía.
- GIROUX, H. y PENNA, A. (1990) "Educación social en el aula. La dinámica del currículum oculto". En GIROUX, H. (ed.) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona.
- ICOMOS (1999) *Carta de Burra para Sitios de significación Cultural*. <http://www.icomos.org/australia/burracharter.html> (consulta 28/06/2012).
- JAURETCHE, A. [1957] (2004) *Los profetas del odio y la yapa*. Peña Lillo, Buenos Aires.
- LACARRIEU, M. (2006) *Atlas de fiestas, celebraciones, conmemoraciones y rituales de la ciudad de Buenos Aires, Una iniciativa pública del ámbito local*. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires.
- LANDER, E. (2003) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En LANDER, E. (ed) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). Ley de Educación Nacional 26.206 Link. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (consulta 10/5/2013).
- PRATS, L. (1998) "El concepto de patrimonio cultural". En *Política y sociedad* 27: 63-76. Universidad de Barcelona, Madrid.
- _____ (2007) *Antropología y patrimonio*, Ariel, Barcelona.
- QUIJANO, A. (2003) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: LANDER, A. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- ROSAS MANTECÓN, A. (1998) "El patrimonio cultural. Estudios contemporáneos. Presentación". En *Alteridades* Nº 8. P.3-9. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- SADOVSKY, P. (2005) "Introducción". En SADOVSKY, P. (ed.) *Enseñar matemática hoy, miradas, sentidos y desafíos*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- UNESCO (1972) *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Natural y Cultural*. Link: <http://www.unesco.org>, (consulta 28/06/2012).
- _____ (2003) *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Link: <http://www.unesco.org>, (consulta: 28/06/2012).
- _____ (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Link: <http://www.unesco.org> (consulta: 28/06/2012).
- ZABALA, M., ROURA GALTÉS, I. y FABRA, M. (2006) *Educación en patrimonio: Educar en valores. Propuesta didáctica para interpretar el patrimonio en el*

M^A VANESA GIACOMASSO - MERCEDES MARIANO - M^A EUGENIA CONFORTI

aula. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Museo de Antropología, Córdoba.