

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

El arte en la escuela

Natalia Ríos
Tutora: Ana Laura Rivoir

2012

Resumen.

La temática que trata esta investigación es la educación artística en la escuela pública uruguaya. Se eligió estudiar a las maestras como agentes protagonistas de la incorporación y ejecución del nuevo Programa de Enseñanza Primaria el cual contiene un fuerte incremento del área de conocimiento artístico. Se parte de la base que el incremento de la presencia del área supone un avance en materia de democratización de acceso a la cultura -especialmente de la cultura artística- pero que aun el lugar del área presenta debilidades que dificultan el proceso.

El estudio pretende relacionar estos puntos débiles con la teoría de la reproducción de la desigualdad social y de patrones culturales disímiles a través de la escuela. Para esto, se indaga en el entramado de significados de las maestras en cuanto al arte y al patrimonio cultural así como sus principales consumos culturales y sus formas de trabajo del área artística en clase.

Se investigó en dos localizaciones geográficas distintas del país: Montevideo y Artigas, y en dos contextos socioculturales diferentes procurando de esta forma comparar visiones y tener una mirada más amplia sobre el objeto de estudio.

Palabras clave: reproducción, cultura, educación, capital cultural, consumo cultural, patrimonio cultural, arte, acción directa de la escuela.

Abstract.

The central topic of this investigation is the artistic education in the Uruguayan primary state school. For that reason the teachers were considered as the responsible of the inclusion and execution of the new Program of Primary Learning which contains a new and deeper approach to artistic knowledge. That will suppose an advance in democratization of culture access-specially artistic culture-but still presents some weaknesses that difficult the process.

This study pretend to relate those weaknesses with the reproduction of social and cultural inequality theory, exploring the teacher's meaning of art, cultural patrimony as well as their cultural consumption and their teaching methods according to art.

The investigation took place in two different areas of the country, Montevideo and Artigas, and in two socio-cultural different contexts, in order to compare not only visions and opinions but also to have a wider view of the study object.

Key words: reproduction, culture, education, cultural capital, cultural consumption, cultural patrimony, art, school direct action.

Índice.

<i>Introducción.</i>	1
<i>Capítulo I.</i>	2
1.1. Presentación del tema de estudio.	2
1.2. Problema de investigación.	7
1.3. Preguntas de investigación.	7
1.4. Hipótesis de la investigación.	7
1.5. Objetivos a alcanzar por el estudio.	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
1.6. Antecedentes.	8
<i>Capítulo II.</i>	10
Marco teórico	10
2.1. LA HERENCIA.	11
2.2. LA REPRODUCCIÓN.	13
2.3. FRECUENTACIÓN A LOS MUSEOS, LA GÉNESIS SOCIAL DE LA MIRADA.	15
2.4. EDUCACIÓN Y CULTURA DESDE PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS.	17
2.5. PATRIMONIO CULTURAL.	19
2.6. LA NOCIÓN DE CONSUMO CULTURAL.	23
2.7. CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS.	25
<i>Capítulo III.</i>	27
Metodología.	27
<i>Capítulo IV.</i>	29
Análisis.	29
Apartado I. Posiciones y críticas respecto al lugar del área artística en el nuevo Programa de Educación de Enseñanza Primaria.	29
Apartado II. Hacia una definición del arte según las maestras: conceptos, consumo cultural y aplicación.	31
Apartado III. Patrimonio cultural según las maestras: significado y aplicación.	45
Apartado IV. Hacia una comprensión de los mecanismos reproductores de la desigualdad cultural que operan en la escuela.	48
<i>Capítulo V.</i>	52
Conclusiones.	52
<i>Capítulo VI.</i>	58
Consideraciones finales.	58
<i>Bibliografía.</i>	60

Índice de cuadros.

Lectura el último año	2
Frecuencia de asistencia al cine	2
Asistencia al teatro el último año	3
Asistencia a muestras, museos, exposiciones de arte el último año	3
Cantidad de veces en el último año que asistió a un espectáculo de danza	3
Asistencia a clases de alguna actividad artística	4
Carga horaria de arte en Programa de Primaria 1957	5
Cuadro de selección de casos para el estudio	27
Tabla resumen de principales consumos culturales maestras	35
Tabla resumen de principales actividades artísticas en clase	41

Introducción.

La investigación sociológica que se presenta a continuación se encuadra en el área educativa y cultural, el foco está puesto en el área del conocimiento artístico del nuevo Programa de Enseñanza Primaria implementado a partir del año 2009. En el marco de este cambio programático, se indagará en los discursos de las maestras considerándolas la fuente de información clave para comprender la práctica educativa. Para el análisis se considerarán dos contextos socioculturales y dos localizaciones geográficas para así examinar las diferencias que se presentan. Se buscará dar cuenta del lugar del arte en la escuela y en esta búsqueda la principal referencia teórica a la que se adscribirá el estudio es la teoría de la reproducción de la educación desarrollada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

En el capítulo I se introducirá el objeto de estudio. A modo de presentación se expondrán datos acerca del consumo cultural de las localizaciones geográficas donde se investigó, así como se contextualizará el cambio de programa. Luego, se dará lugar al problema de investigación, las preguntas, hipótesis, así como los objetivos generales y específicos a alcanzar por el estudio. Asimismo en este primer capítulo se presentarán los principales antecedentes en la temática.

En el capítulo II se presentarán las referencias teóricas que guiarán la investigación, se irá desde los conceptos globales que atravesaron todo el estudio hasta los auxiliares que aludieron a algún aspecto específico del mismo.

En el capítulo III se abordará la metodología de investigación, especificando todo lo referido a la estrategia metodológica empleada y a las decisiones tomadas en esta materia.

En el capítulo IV veremos el análisis empírico de las entrevistas realizadas, el capítulo se dividirá en cuatro apartados que pondrán en consideración los grandes ejes que se exploraron a partir del trabajo de campo.

En el capítulo V se asociará lo planteado en el marco teórico y el análisis, sintetizándolo en los principales resultados hallados por el estudio. Se hará mención a cada aspecto del análisis en relación a los soportes teóricos de la investigación.

En el capítulo V, a modo de reflexión final, se presentarán algunas consideraciones.

Por último, se presentará la bibliografía y se anexarán, además del texto de las entrevistas realizadas, algunos elementos extras que formaron parte del proceso de investigación, a saber: las pautas de entrevista, matrices de análisis de los datos recabados y algunas consideraciones metodológicas. Asimismo, se incorporará la documentación del área artística del Programa de Enseñanza Primaria tanto del año 2008 como de su antecesor.

Capítulo I.

1.1. Presentación del tema de estudio.

A modo de presentación del tema de estudio comenzaremos mostrando algunos datos acerca del consumo cultural comparativo entre Artigas y Montevideo.

Artigas, departamento del norte del territorio nacional, se caracteriza por su aridez en la oferta cultural, lo cual se corresponde en los indicadores de consumo.

Por el contrario, Montevideo representa el polo cultural de Uruguay porque además de ser la capital del país y la que cuenta con mayor cantidad de población, se caracteriza históricamente por concentrar gran parte de la oferta cultural a nivel nacional.

A continuación, presentaremos los datos más llamativos en materia de consumo cultural que son muestra patente de la diferencia entre ambos departamentos.

En cuanto a la lectura de libros, es significativa la diferencia: mientras en Montevideo un 30,1% lee varios libros al año en Artigas únicamente un 9,4% lo hace y el 67,3% casi nunca o nunca lee frente a un 40,6% en la capital del país.

	Lectura el último año	
	Montevideo	Artigas
Casi nunca o nunca lee	40,6%	67,3%
Algunos al año	29,2%	23,3%
Varios al año	30,1%	9,4%
Total	100%	100%

Fuente: Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural.¹

En lo que respecta a la frecuentación al cine, también hay amplias diferencias como se señala en el siguiente cuadro. Una de las cifras más contundentes es la de la opción “Nunca fui” que mientras en Montevideo es únicamente un 4,7% de la población en Artigas la cifra asciende al 23,1%.

	¿Con qué frecuencia va al cine?	
	Montevideo	Artigas
Al menos una vez por semana	3,4%	0,0%
Alguna vez por mes	19,5%	0,9%
Alguna vez al año	32,7%	2,7%
Hace años que no voy	38,9%	71,4%
Nunca fui	4,7%	23,1%
Ns/Nc	0,7%	1,9%
Total	100%	100%

Fuente: Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural.

Asimismo, cabe señalar un estudio realizado en ciudades de frontera – entre las que se encontraba Artigas- donde se consultó específicamente sobre consumo audiovisual, allí se constata claramente el déficit de estas ciudades en el hábito de ir al cine, déficit que se ve agudizado cuando hablamos de cine nacional. En este sentido en el estudio se afirma “...Si ir al cine es algo poco común entre los uruguayos de frontera, ver cine nacional-aún en televisión, video o internet-es aún menos común. En la última década

¹ Los cuadros son de elaboración propia en base a los datos aportados por el Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural. Uruguay 2009. S. Dominzain, S. Rapetti, R. Radakovich.

se produjeron sesenta y ocho películas de ficción y ni siquiera cinco de las más taquilleras y emblemáticas han sido reconocidas por jóvenes y adultos que viven en zonas de frontera...” (Radakovich 2011:70).

Por otra parte, la asistencia al teatro en el último año también señala grandes diferencias, vemos como se concentra en Artigas un 92,5% de la población en la respuesta “Ninguna” y en todas las demás respuestas las cifras descienden en gran medida en comparación con Montevideo.

Asistencia al teatro el último año		
	Montevideo	Artigas
Muchas	5,9%	1,7%
Dos o tres	13,5%	4,8%
Una sola	10,6%	1,0%
Ninguna	69,4%	92,5%
Total	100%	100%

Fuente: Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural.

En cuanto a la asistencia a museos y exposiciones de arte en el último año también son notorias las diferencias, mientras para el año 2009 en Montevideo lo hizo el 45,3% de la población encuestada, en Artigas únicamente un 5,4%. Incluso esta brecha se ensancha con respecto al año 2002.

Asistencia museos, muestras o exposiciones de arte el último año		
	Montevideo	Artigas
año 2002	34%	11%
año 2009	45,3%	5,4%

Fuente: Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural.

La cantidad de veces en el último año que se asistió a un espectáculo de danza confirma la realidad que venimos observando, nuevamente la cifra de respuesta en “Nunca fue en la vida” es altísima para el departamento fronterizo siendo el 84,5% de los encuestados.

Cantidad de veces en el último año que asistió a un espectáculo de danza		
	Montevideo	Artigas
Muchas	3,8%	3,8%
Dos o tres veces	9,2%	4,5%
Una sola	10,0%	4,4%
No fue el último año	31,7%	2,7%
Nunca fue en la vida	45,2%	84,5%
Ns/Nc	0,1%	0,0%
Total	100%	100%

Fuente: Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural.

Por último, la asistencia a clases de música, pintura, cerámica, teatro, canto o alguna otra actividad artística también presenta grandes diferencias, el 87,2% en Artigas nunca lo ha hecho y nadie lo hace en la actualidad, mientras que en Montevideo la cifra es de 48,4% los que nunca lo han hecho y el 8,4% los que realizan alguna actividad actualmente.

¿Asistió alguna vez a clases de música, pintura, cerámica, teatro, canto o realizó alguna actividad artística?		
	Montevideo	Artigas
Sí, lo hago en la actualidad	8,4%	0,0%
Sí, lo hice hace tiempo	42,8%	12,8%
No	48,4%	87,2%
Ns/Nc	0,4%	0,0%
Total	100%	100%

Fuente: Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural.

Todos estos datos son muestra de las intensas diferencias entre un departamento y otro en materia de consumo de cultura, sin embargo, cabe referirse también a la oferta del departamento para en alguna medida, entender estas cifras.

La infraestructura cultural en Artigas capital es prácticamente nula, según lo explorado no hay salas de cine ni de teatro, hay únicamente un museo sin horario definido y una sola librería. No hay galerías de arte así como son pocas las muestras o exposiciones que llegan a la ciudad y también pocas las que organiza la ciudad misma.

Por tanto, el panorama cultural es bastante desolador, se limita más bien al desfile de carnaval² en el mes de febrero cuya preparación implica un trabajo intenso durante todo el año; pero más allá de esta manifestación cultural, que tiene gran convocatoria y popularidad, no hay demasiadas manifestaciones culturales o artísticas que convoquen y sean consumidas por un gran número de personas.

Igualmente, volviendo al caso de Montevideo, a pesar de constituir, como se dijo antes, el polo cultural por excelencia a nivel nacional, la ciudad presenta la configuración de territorios culturales diferenciados con características propias y con consumos culturales disímiles entre un territorio y otro. Siguiendo el planteo de Radakovich *“La exploración de algunos de los factores de diferenciación cultural asociados al gusto propiamente y al sentido otorgado a las prácticas culturales da lugar a la configuración de subculturas específicas en las zonas, expresando una relativa “compartimentación cultural” entre distintos sectores socioeconómicos y en situaciones residenciales polarizadas de la ciudad.”* (Radakovich 2011:196)

En este sentido, el consumo cultural, los comportamientos y gustos culturales en Montevideo no son homogéneos sino que crecientemente más estratificados y tampoco la distribución de la infraestructura cultural es igualitaria sino que se concentra en determinadas regiones de la ciudad. Radakovich diferencia entre dos zonas polarizadas: una “zona cosmopolita” y otra “zona de privación cultural”. Como sintetiza la autora: *“Podría considerarse que el consumo cultural es socialmente estratificado entre una élite geográficamente asentada en las zonas costeras de la ciudad y de alto poder adquisitivo y nivel educativo y un sector masivo, de carácter popular asentado en zonas céntricas y sobre todo en zonas periféricas de la ciudad, de menor nivel socioeconómico.”* (Radakovich 2011:201)

Por otra parte, cabe contextualizar el objeto de estudio en el cambio de Programa de Educación Primaria. El proceso de cambio programático comienza en el año 2006,

² Vale aclarar que la celebración del carnaval en esta ciudad tiene gran influencia de la samba brasileña por tanto es bien distinto al carnaval montevideano. En relación a esto en el estudio antes mencionado de frontera se subraya: “...En Artigas y Rivera los participantes se muestran críticos con respecto al ritmo del carnaval nacional y muestran una marcada preferencia por el estilo brasileño...” (En “Música y audiovisuales en ciudades de frontera” 2011: 29)

finalmente el nuevo programa se aprueba en el año 2008 y se comienza a implementar en el año 2009. Antes de esto, el programa vigente era del año 1957, con una revisión hecha en 1986 que actualizaba algunos elementos del mismo.

Asimismo cabe recordar que durante el año 2006 tuvo lugar en todo el territorio nacional el Debate Educativo que tenía como cometido llegar a la elaboración de una nueva Ley General de Educación que también se aprueba en junio de 2008. En uno de los documentos formulados en el marco del Debate Educativo “Informe al Congreso Nacional de Educación” ya aparece como una inquietud la cuestión de la Educación Artística. Allí se plantea: *“En la educación y el arte se identifica: la coexistencia de diversidad de prácticas, la falta de criterios comunes, marcos teóricos y prácticos antagónicos, la necesidad de replantear la formación de docentes, la escasa articulación entre los diferentes niveles educativos y la falta de coordinación entre el ámbito público y el privado.”* (Informe al Congreso Nacional de Educación. Noviembre de 2006:83).

También, se reconoce que en las últimas décadas la educación estuvo enfocada hacia los adiestramientos técnicos, basándose en parámetros económicos y dejando relegada la búsqueda de capacidades creativas y el desarrollo del área artística. En base a esto se plantean dos elementos fundamentales: *“Se debe asegurar el acceso a todos con igualdad de oportunidades a la experiencia artística, porque eso hace a la equidad y a la calidad de vida del ser humano y por ende a la sociedad a la que pertenece”* (Ídem: 83). Y por otro lado, se dice: *“La Educación Artística debe ser un pilar fundamental en la currícula del siglo XXI. Currícula que debe concebirse desde un punto de vista crítico y no instrumentalista, como herramienta que permita la selección de saberes y experiencias que promueven la formación del individuo, en el marco de la construcción de un proyecto de país”* (Ídem: 83).

Finalmente en la Ley General de Educación, aprobada en 2008, en el artículo 42 en el cual se presentan las líneas transversales que debe atravesar el Sistema Nacional de Educación, se coloca a la Educación artística como la tercera línea y se plantea:

“La educación artística tendrá como propósito que los educandos alcancen a través de los diferentes lenguajes artísticos, una educación integral, promoviendo el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, impulsando la creación de universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano” (Capítulo VII, Artículo 42, Ley General de Educación. Junio de 2008.)

A continuación cabe adentrarnos en los programas propiamente dichos. En el programa del año 1957 (con su posterior revisión en 1986) los contenidos estaban clasificados en las siguientes materias: Lenguaje Oral y Escrito, Matemática, Geografía, Historia, Educación Moral y Cívica, Ciencias Naturales y Educación Artística. Y se establecen las cargas horarias semanales para cada materia por grado. En el siguiente cuadro vemos dicha carga para la Educación Artística que en el cuadro original se desagrega por Expresión Plástica y Educación Musical³.

Materia	1º y 2º	3º y 4º	5º y 6º
Expresión Plástica	1 hora	45 minutos	30 minutos
Educación Musical	1 hora	45 minutos	1 hora

Las disciplinas nombradas dentro de la Expresión Plástica son: el dibujo, la pintura, el modelado y construcciones. Dentro de la Educación Musical: la educación auditiva, la

³ Obviando la “Expresión Corporal. Ritmo y Danza” tal cual figura en la página 26 y 27 como uno de los tres ítems dentro de la Educación artística.

actividad coral, las actividades rítmicas y la audición y apreciación musical. Dentro de las disciplinas de la Expresión Corporal se nombra también a la danza.

Por su parte, el programa actual se estructura en las denominadas “áreas del conocimiento” y se las clasifica en: área del conocimiento de Lenguas, Matemático, Artístico, Social, de la Naturaleza y Corporal. En el programa dentro de cada área se presenta su fundamentación, aspectos disciplinares y didácticos, objetivos generales y bibliografía. Asimismo, se encuentran por área los contenidos de enseñanza que están basados en redes conceptuales generales, además de algunas ejemplificaciones que sirven como herramienta para que los docentes lo incorporen a su práctica de enseñanza. En la introducción del programa se detallan los cambios que se introducen en las Áreas de Conocimiento y allí se explicita: *“En el Área de Conocimiento Artístico se jerarquiza y valora el Arte como conocimiento y expresión humana. A efectos de trabajar en la Escuela se reconceptualizan y seleccionan los siguientes campos: Artes Visuales, Música, Literatura, Teatro y Expresión Corporal”* (Programa de Educación Inicial y Primaria 2008:12)

Por tanto, el cambio de programa trae aparejados cambios importantes en el área artística. En primer lugar, se agregan dos disciplinas que antes no figuraban: literatura y teatro. Asimismo, se reconfigura lo que antes se llamaba “Expresión Plástica” en una noción más abarcadora: “Artes visuales”. En segundo lugar, se le da a cada una de estas áreas un desarrollo más profundo que supone una fundamentación de cada una de las disciplinas, aspectos didácticos, objetivos generales, bibliografía y esquemas conceptuales. Además se especifican por disciplina los contenidos sugeridos para cada grado, lo cual contiene no sólo temáticas a tratar sino que también autores, ya sea pintores, escultores, músicos, u escritores.

En el programa anterior se planteaban los objetivos generales y a partir de cada disciplina sugerencias y recursos para desarrollarlos, pero no había un desarrollo tan extenso y pormenorizado como en el actual, así como tampoco figura una bibliografía de referencia para la Educación Artística, no obstante sí figura para las demás materias.

Es así que, a partir de la constatación de estas dos realidades: el escaso consumo cultural en el departamento de Artigas con respecto al departamento de Montevideo y el contexto de cambio de Programa de Enseñanza Primaria, el cual coloca énfasis en los contenidos artísticos, es que surge la motivación de realizar esta investigación.

Por lo pronto, se sabe que históricamente Uruguay ha sido un país con altas tasas de alfabetización con respecto a los países latinoamericanos, pero esto no quita que en las últimas décadas ese modelo se haya visto en crisis. Asimismo, en los últimos años la coyuntura política ha cambiado, puntualmente a partir del triunfo de la izquierda en 2004, que actualmente se encuentra en su segunda administración. Este cambio en la política nacional trajo aparejados cambios en materia de políticas sociales y culturales, lo cual también suma a la motivación para realizar este estudio.

Ahora, entendiendo que la educación es la primer política social y cultural, o al menos la que alcanza a un universo más amplio de la población, en qué medida logra sus cometidos y qué perspectivas se presentan a futuro, es un tema amplio y complejo, pero en sí estas son las inquietudes que llevan a emprender la tarea de investigar en estas áreas, de adentrarnos en la escuela pública y de buscar en las maestras la fuente de información esencial para reflexionar e intentar comprender esta realidad.

1.2. Problema de investigación.

La problemática que el estudio se propone abordar es la educación en materia cultural con énfasis en lo artístico y lo patrimonial en el marco de incorporación del nuevo programa de enseñanza primaria en las escuelas del país. Se indagará en este sentido, procurando comprender qué espacio ocupa el arte en la escuela pública uruguaya actual. Así como también considerar dicho espacio en relación a la reproducción de la desigualdad social.

1.3. Preguntas de investigación.

- i. ¿Qué posturas sostienen las maestras en torno al nuevo Programa de Enseñanza Primaria en lo que refiere al área de conocimiento artístico?
- ii. ¿Cuáles son las conceptualizaciones de las maestras en relación al arte y al patrimonio cultural?
- iii. ¿Cuáles son las principales formas de trabajar lo artístico en clase en las escuelas públicas uruguayas?
- iv. ¿Cuáles son las principales formas de trabajar el patrimonio cultural en clase en las escuelas públicas uruguayas?
- v. ¿Cuáles son las principales características e intensidad del consumo cultural y comportamiento cultural de las maestras?
- vi. ¿Cómo se distribuyen las maestras según su consumo cultural en función de la localización geográfica y contexto sociocultural en el que se ubica la escuela?
- vii. ¿Cuáles son las posturas de las maestras en relación a la desigualdad social y cultural?

1.4. Hipótesis de la investigación.

- I. La incorporación del área artística en el nuevo Programa de Enseñanza Primaria representa un avance en materia de democratización en acceso a la cultura, pero aún persisten falencias en el área que entorpecen este proceso.
- II. Las maestras presentan diferentes posiciones frente al área artística del nuevo Programa de Enseñanza Primaria que varían desde la resistencia hacia la apertura a incorporarlo.
- III. La conceptualización de las maestras acerca del arte y el patrimonio cultural es heterogénea e incorpora diversos elementos, no existe una visión única acerca de estos conceptos.
- IV. Los distintos perfiles de consumo cultural-y en particular de capital cultural- de las maestras impactan en la forma en la que trabajan el área artística y en el énfasis otorgado a diferentes expresiones culturales en clase.
- V. Las maestras sostienen diferentes posturas frente a la desigualdad cultural y social de los alumnos, asimismo se diferencian en la valoración de su rol como docentes y conceptualizan de forma diferente a los alumnos.

1.5. Objetivos a alcanzar por el estudio.

Objetivo general:

Explorar el abordaje de la cultura, especialmente la dimensión artística y patrimonial en las escuelas públicas uruguayas, a través de las maestras, en el contexto de la aplicación del nuevo Programa de Enseñanza Primaria. Considerando sus conceptualizaciones del arte, patrimonio cultural y las actividades que se desarrollan en el área, avanzar hacia la comprensión del lugar del arte en la escuela. Asimismo, reflexionar sobre ese lugar relacionándolo con la reproducción de la desigualdad social.

Objetivos específicos:

- I. Conocer las diferentes posiciones y actitudes frente al nuevo Programa de Enseñanza Primaria.
- II. Analizar las perspectivas de la cultura por parte de las maestras, indagando especialmente en su concepto del arte, del patrimonio cultural y sus principales consumos culturales.
- III. Estudiar las principales actividades que se realizan en la escuela en relación a: a) la cultura artística b) el patrimonio cultural.
- IV. Analizar comparativamente el consumo cultural de las maestras, teniendo en cuenta sus características e intensidad, en función de la localización geográfica y del contexto sociocultural de la escuela.
- V. Realizar una caracterización de los discursos de las maestras en relación a la reproducción de la desigualdad social y cultural, su rol como docentes y la conceptualización de sus alumnos.

1.6. Antecedentes.

A nivel nacional no se ha abordado en profundidad el estudio de la educación artística desde la perspectiva sociológica o desde las ciencias sociales en general, por tanto resultaron ser escasos los antecedentes específicos para esta investigación. No obstante, vale resaltar el hallazgo de dos trabajos que sirvieron como referencias para el presente estudio.

El primero coordinado por Samuel Sztern⁴ denominado “Creación de un Sistema de Educación Artística” que constituye un proyecto de investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República. Dicho proyecto que comenzó en 1995 pretende producir en conjunto con ANEP un Sistema de Educación Artística que atraviese desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. El proyecto comienza dictando cursos y talleres con docentes de primaria, secundaria y enseñanza técnica, con el cometido de incentivar la creación artística, principalmente la expresión plástica, los cursos resultaron ser de gran utilidad para la labor educativa de los docentes participantes. El documento elaborado es un primer resumen de los avances del Proyecto, en el se presentan un cúmulo de elementos que pretenden ser de utilidad para la creación de dicho sistema. Se reúnen determinadas premisas a tener en cuenta en la

⁴ Actual Director Nacional de Bellas Artes (ENBA) Universidad de la República (UdelaR).

educación artística, a saber: la postura estética del docente, la diferencia entre plástica y estética, la evaluación del trabajo de los educandos, la diversidad de procesos y resultados, la investigación libre, la actitud del docente, las propuestas de trabajo, etc. Todos elementos que a los fines de nuestra actual investigación sirvieron para comprender en mayor medida la implementación del área artística en la escuela pública nacional, debido a que lo que plantea el mencionado documento es en base a la experiencia de implementación de este proyecto en escuelas con niños y sus docentes.

Por otra parte, el segundo trabajo considerado es de autoría de María Jimena Zunín, quien desarrolló como tesis de grado de la licenciatura de Trabajo Social un estudio llamado “La educación artística en la escuela pública, situación actual y otras posibles miradas: apuntes para una reflexión”. Dicho trabajo constituye un estudio exploratorio sobre el lugar de la educación artística en la escuela pública. Se realizó en base a entrevistas a seis maestras de dos escuelas montevideanas y sus respectivas directoras, así como también cinco entrevistas a distintas figuras del ámbito educativo nacional.

El estudio pretende brindar elementos para reflexionar y reconceptualizar el lugar de la educación artística en la escuela pública. La autora destaca algunos puntos que sirven para nuestra consideración: la educación artística tiene un lugar insignificante frente a las materias instrumentales, a su vez, tiene un peso insuficiente en la formación docente y además las condiciones laborales de las maestras tampoco contribuyen a la inclusión de la misma. Asimismo se afirma que la concepción que sustenta la educación se enmarca en una lógica instrumental funcionalista, con una visión fragmentada del sujeto y un posicionamiento aun ingenuo sobre el arte. Todas estas puntualizaciones son de utilidad para el presente estudio en la medida que constituyen un puntapié inicial para adentrarnos en el tema. Vale aclarar que la tesis de Zunín es del año 2008 y la mayoría de las entrevistas se realizaron en el 2007, por tanto, son anteriores al cambio de programa que se considera punto crucial en nuestro actual estudio.

Capítulo II.

Marco teórico.

En este estudio serán dos las principales vertientes dentro de la sociología en las que nos moveremos: la sociología de la cultura y la sociología de la educación.

Vale considerar entonces en qué sentido será explorada, en esta oportunidad, el área de la educación.

A esta área le compete todo lo referido a las instituciones educativas y a los procesos de aprendizaje, en tanto estos repercuten en el plano de lo social, no le competen las dimensiones psicológicas o psicopedagógicas de estas cuestiones, sino que su foco está puesto en los procesos sociales que se originan en la educación. Siguiendo a Xavier Bonal “... *el interés sociológico por la educación reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales.*” (Bonal 1998:21)

El recorrido histórico de la sociología de la educación es amplio, las primeras definiciones fueron dadas por Emile Durkheim en su libro póstumo “Educación y sociología” que data de 1924. Además de esta definición clásica estructural funcionalista hay toda una teoría de la educación que se condice con esta, cuyo máximo exponente es Talcott Parsons. Por otra parte, existe una línea que analiza el curriculum educativo que surge en los años setenta a partir del libro “Knowledge and Control” de Michael Young. (Ejemplos de esta línea encontramos en los trabajos de Apple, M.; Giroux, H, etc.) Asimismo, existen un montón de estudios enmarcados en el interaccionismo simbólico y la etnometodología que se caracterizan por una mirada microsociológica sobre la educación, dejando de lado en cierta medida el nivel macro. Por ejemplo, Paul Willis y su análisis de la resistencia desarrollada por los jóvenes de clase obrera inglesa. Por otra parte, en la actualidad, resurgieron las teorías de capital humano enmarcadas en los cambios que acarrea la sociedad de la información en la educación. También surge la sociología de la política educativa que estudia a partir de las reformas educativas el cambio en la educación. Y otro campo que se abre dentro de la sociología de la educación es el de la diversidad, el análisis de las diferencias étnicas, culturales, sociales, sexuales, religiosas, de género, de capacidades en el curriculum educativo.

En nuestro estudio pondremos el foco en una de las teorías más abarcadoras del fenómeno educacional: la teoría reproductivista de la educación. Esta línea teórica fue desarrollada principalmente por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en Francia en los años sesenta, posteriormente surgieron otros desarrollos teóricos que abandonaron esta teoría. Sin embargo, para esta investigación consideramos pertinente su consideración dada su eficaz e inagotable capacidad explicativa sobre la educación y la cultura que la hace una teoría vigente hasta el día de hoy.

Como se dijo anteriormente, además de la vertiente de sociología de la educación, este estudio se encuadra en la sociología de la cultura. Además de Bourdieu y Passeron, los principales exponentes a los cuales se hará referencia remitiéndonos a un contexto latinoamericano del debate, serán: Beatriz Sarlo, Gerardo Cactano, Néstor García Canclini, Mónica Lacarrieu y los trabajos hechos en conjunto por Hugo Achugar, Susana Dominzain, Rosario Radakovich y Sandra Rapetti.

Vale la pena aclarar que para esta investigación dejaremos de lado las nociones amplias de cultura asociadas a la línea antropológica. Nos limitaremos a una noción más acotada del término, aquella recapitulada por Raymond Williams de la siguiente manera “...el sustantivo independiente y abstracto que describe trabajos y prácticas de actividades intelectuales y especialmente artísticas. Este parece ahora el uso más difundido: cultura es música, literatura, pintura y escultura, teatro y cine. El Ministerio de Cultura se refiere a actividades específicas, algunas veces con la adición de filosofía, erudición, historia...”. (Williams 1976). El autor data este sentido de la palabra “cultura”, en inglés, a final del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Por otra parte, cabe explicitar la noción de *capital cultural* en el sentido que le otorga Bourdieu, que constituirá un concepto que atraviesa toda la investigación que nos proponemos realizar. A diferencia de otras teorías que conciben el capital cultural “...como una propiedad indivisa de toda la “sociedad”...” (Bourdieu 2001: 25-26) el autor considera que “En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP⁵ tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ellos a la reproducción de la estructura social...” (Bourdieu 2001:25-26)

Es decir, Bourdieu nos dice que la cultura está atada a las relaciones simbólicas y que no se puede entender a la cultura sin asociarla a las relaciones de dominación presentes en la estructura social. Es así que el concepto de capital cultural representa “...una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar...” (Bourdieu 1979:1)

Ahora, uniendo este concepto con lo expuesto más arriba a partir de la definición dada por R.Williams, ¿en qué sentido unimos ambas nociones, la de capital cultural y la de cultura acotada principalmente al arte? Cabe decir entonces, que así como el arte es parte de la cultura, el capital artístico es parte del capital cultural. En palabras de Bourdieu: “...el hecho indiscutible de la distribución desigual del capital cultural (del cual el capital artístico es una especie particular), que hace que todos los agentes sociales no estén igualmente inclinados y aptos para producir y consumir obras de arte...” (Bourdieu 2010:31).

En este sentido, a lo largo de esta investigación, cuando hablemos del concepto de cultura y de capital cultural especialmente nos estaremos enfocando en el capital artístico, que constituye una especie de capital cultural, pero sin perder de vista que en sí misma la noción de capital cultural abarca más elementos además del artístico.

A continuación nos adentraremos directamente en los referentes teóricos que guiarán la investigación.

2.1. LA HERENCIA.

Como se dijo antes, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron trazan una línea teórica de vital importancia para los cometidos que nos proponemos en esta investigación, los autores nos hablan del acceso diferencial a la cultura según las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y cómo el sistema educativo reproduce de manera implacable las desigualdades sociales de origen, condenando a las clases más desfavorecidas a ciertas disciplinas y excluyéndolas de otras. Su mirada pone en

⁵ AP abreviación de “acción pedagógica”.

cuestión a todos los mecanismos ejercidos por las instituciones educativas y asimismo al ideal democrático que discursivamente proclaman, pero que lejos estaría de comprobarse en la práctica, siendo por el contrario, en lugar de igualdad y democracia, la desigualdad y la exclusión lo que estaría reforzando el sistema educativo.

El origen social determina totalmente la trayectoria de los estudiantes, las desigualdades sociales parecen ser ignoradas por el sistema educativo a través de su proclama de ideales democráticos y de igualdad, pero lo que hace es reproducirlas. Los hábitos culturales y todo aquello heredado del medio social de origen distan mucho de no tener peso en la trayectoria de los estudiantes.

“Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza. Podría ser entonces la vía regia de la democratización de la cultura si no se dedicara a consagrar-por el simple trámite de ignorarlas-las desigualdades iniciales ante la cultura y si no soliera llegar- por ejemplo reprochándole a un trabajo académico que sea demasiado <<académico>>-hasta desvalorizar la cultura que se transmite en beneficio de la cultura heredada que no lleva la marca del esfuerzo y, de ese modo, favorecer a quienes aparentan facilidad y gracia” (Bourdieu 2009:37)

Las desigualdades de clase se evidencian claramente en el acceso a la cultura, porque para los que tienen un origen social más alto les es más fácil tener un conocimiento rico en esos ámbitos, mientras que para los de origen social más bajo es la escuela y la educación el único medio que tienen para adquirirla. Siguiendo a Bourdieu, al no haber en el ámbito de la cultura una enseñanza sistemática se hace claramente visible como el origen social es determinante de los conocimientos que se tengan.

La cuestión aquí, es que debemos abandonar el pretender cambiar a la educación únicamente prestando atención a las desigualdades económicas, porque aunque se igualaran, las desigualdades sociales que la educación se encarga de perpetuar y reproducir son mucho más profundas, porque no dependen únicamente de lo económico sino del capital cultural y de cierto *habitus* de clase.

“El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que sólo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o conciertos (frecuentación que no es organizada por la escuela, o lo es sólo de modo esporádico). Y es más evidente aun en los casos de las obras generalmente más modernas, que son las menos <<académicas>>...” (Bourdieu 2009:33)

Según Bourdieu las clases más privilegiadas encuentran legitimados sus privilegios culturales producto de la herencia social al ser considerados como si fueran méritos o talentos personales y naturales. Por su parte, mientras las clases menos privilegiadas viven esta desigualdad como un destino ineludible, se legitiman aún más esas diferencias.

“El esencialismo implícitamente encerrado en la ideología carismática llega para multiplicar la acción de los determinismos sociales: a partir del hecho de que no se lo percibe ligado a una cierta situación social, por ejemplo con la atmósfera intelectual del medio familiar, con la estructura de la lengua que allí se habla, o con la actitud respecto de la educación y de la cultura que estimula, el fracaso educativo es naturalmente adjudicado a la falta de talento” (Bourdieu 2009:108)

Al dejarse de lado todas estas variables y considerar la falta de talento o de mérito como el origen de los fracasos educativos se están silenciando los verdaderos orígenes de dicho fracaso. Debemos partir de la base que la cultura transmitida por el sistema educativo es una cultura de clase y que es tarea de la educación tenerlo en cuenta y actuar en consecuencia. Es decir, que se convierta en un fin pedagógico en sí mismo intentar reducir la desigualdad cultural que se constata.

“Por lo tanto, toda democratización real supone que se los enseñe allí donde los más desfavorecidos pueden adquirirlos, es decir en la escuela; que se amplíe el dominio de lo que puede ser racional y técnicamente adquirido a través de un aprendizaje metódico a expensas de lo que es abandonado irreductiblemente al azar de los talentos individuales, es decir, de hecho, a la lógica de los privilegios sociales; que se saque partido bajo la forma de aprendizajes metódicos de los talentos totales e innegociables de la ideología carismática” (Bourdieu 2009:110)

Se estaría caminando hacia la equidad si se lograra reducir estas desventajas de los alumnos de las clases menos privilegiadas, serían estos los que en primera instancia se beneficiarían al dismantelar el sistema de privilegios que asume como talento aquello que es herencia. Ya que son ellos quienes lo esperan todo de la educación a diferencia de los alumnos de clases más privilegiadas quienes pueden no esperarlo todo de allí ya que poseen otros medios para formarse.

2.2. LA REPRODUCCIÓN.

La definición sociológica clásica de educación se remite a Durkheim, definición dada en 1924: *“...la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”* (Durkheim 1990:53)

Desde esta perspectiva es a través de la educación que el niño interioriza las pautas impuestas por la sociedad, es así que el niño luego del primer agente de socialización: la familia, ingresa a la escuela, institución que constituye un segundo agente de socialización, donde la maestra, al igual que los padres en la familia, ocupa un rol fundamental.

Al explorar el significado que tiene la educación debemos preguntarnos cuáles son las metas que se propone alcanzar y a qué responde y ha respondido la educación actual. Debemos por tanto, siguiendo a Durkheim realizar una *observación histórica* de la educación.

“En el transcurso de nuestra historia se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre las naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias” (Durkheim 1990:48)

Las sociedades por tanto tienen un ideal de hombre, de estados físicos, intelectuales y morales a seguir, la educación sería el medio a través del cual se internalizan en las conciencias de los niños esos ideales.

Esta perspectiva durkheimiana de la educación se condice con su forma de entender la sociedad como un todo orgánico donde el todo es más que la mera suma de las partes, desde esta perspectiva el individuo ante la educación ocupa un lugar pasivo quedando subsumido por la coerción de la institución escuela, así como de las demás instituciones que lo socializan. El individuo a través de la escuela forma su conciencia y así interioriza normas, reglas, hábitos, deberes y una moral que lo habilitaran a vivir en sociedad y a adaptarse a un cierto parámetro de normalidad.

Por tanto la concepción clásica entiende el rol de la educación como un rol neutral donde todo lo que transmite es favorecedor al bien común, al desarrollo cultural y social.

La teorización bourdesiana de la educación choca frontalmente con esta perspectiva, a diferencia de lo que plantea la concepción clásica, Bourdieu y Passeron-como se dijo anteriormente- encuentran que el papel de la educación no es neutro, sino que por el contrario tiene un papel fundamental a la hora de perpetuar las diferencias en torno al capital cultural.

Para los autores, la institución educativa y la acción pedagógica (AP) son esencialmente reproductores de la estructura social, replicadores de las diferencias sociales y culturales de origen. La teoría clásica considera que la acción pedagógica se encarga de transmitir un capital cultural que es común a toda la sociedad, sin embargo Bourdieu repara en el hecho de que esa acción pedagógica se corresponde a una distribución desigual del capital cultural y que de esa forma reproducen la estructura social.

"...en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por los diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases...". (Bourdieu 2001:25-26)

En este sentido es que la acción pedagógica (AP) que cuenta con una autoridad pedagógica (AuP) lo que hace es inculcar una arbitrariedad cultural que se impone como si fuera una cultura común verdadera y legítima; y mediante la reproducción de esa arbitrariedad se genera lo que Bourdieu denomina "*habitus*".

"Escolio 2. Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de "informar" duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el habitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga. (Bourdieu 2001:46-47)

Por tanto, el mecanismo por el cual se impone la cultura dominante y la arbitrariedad cultural como la cultura legítima, es básicamente un mecanismo excluidor.

Según Bourdieu la escuela *"...hace de la historia escolar una historia sin prehistoria"* (Bourdieu 2001:60) en la medida que olvida que está precedida por una educación primera que proviene del hogar de origen: la AP familiar, por tanto el trabajo pedagógico (TP) primario.

"...es sabido que, por medio del conjunto de enseñanzas vinculadas a la conducta cotidiana de la vida y en particular por medio de la adquisición de la lengua materna y la manipulación de los términos y las relaciones de parentesco se dominan en estado práctico disposiciones lógicas, disposiciones más o menos elaboradas simbólicamente, según los grupos o clases, que predisponen de forma desigual al dominio simbólico de las operaciones implicadas en una demostración matemática o a la interpretación de una obra de arte..." (Bourdieu 2001:60)

El TP primario se encuentra condicionado por la relación con la práctica, lo cual se traduce en que hay quienes la urgencia del medio los reduce al dominio de la práctica pero no así al dominio simbólico de la práctica, cosa que sí logran concretar quienes se

encuentran en un medio más favorable. Es así que hay niños cuyo TP primario supone un dominio verbal y una relación ilustrada con el lenguaje porque su *habitus* de clase garantizó dicho dominio y niños cuyo *habitus* les inculcó un dominio de las técnicas manuales y prácticas de la vida cotidiana, no lingüísticas.

*“...podemos preguntarnos si un TP secundario que, a la inversa, tuviera en cuenta la distancia entre los *habitus* preexistentes y el *habitus* a inculcar y que se organizara sistemáticamente según los principios de una pedagogía explícita, no haría desaparecer la frontera que el TP tradicional reconoce y confirma entre los destinatarios legítimos y todos los demás (...) no correspondería a los intereses pedagógicos de los grupos o clases dominadas (hipótesis de la democratización de la enseñanza mediante la racionalización de la pedagogía).*

Pero para convencerse del carácter utópico de una política educativa fundada en esta hipótesis, basta señalar que, aun sin hablar de la inercia propia de toda institución educativa, la estructura de las relaciones de fuerza excluye que una AP dominante pueda recurrir a un TP contrario a los intereses de las clases dominantes que le delegan su AuP” (Bourdieu 2001: 71-72).

El sistema de enseñanza (SE) debe garantizar además de la reproducción cultural que provoca la reproducción social, la autoreproducción de la propia institución. Es por eso que forma a los agentes encargados de la reproducción: *“...todo SE detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un trabajo escolar que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autoreproducción perfecta (inercia), que se ejerce en los límites de su autonomía relativa...” (Bourdieu 2001:78)*

El SE en sí mismo ejerce una *violencia simbólica* dado que aparentando ser neutral legitima las diferencias entre las clases y las reproduce.

Bourdieu plantea: *“...un sistema de enseñanza que se funda en una pedagogía de tipo tradicional sólo puede realizar su función de inculcación mientras se dirija a estudiantes dotados del capital lingüístico y cultural-y de la aptitud para hacerlo fructificar-que este mismo sistema presupone y consagra sin que nunca sea expresamente exigido ni metódicamente transmitido...” (Bourdieu 2001:123)*

Encuentra Bourdieu un grave error en la sociología de la educación al querer estudiar por separado a la población escolar y a la institución escuela, sin ver las relaciones entre ellas. Y plantea como camino indicado para abarcar estos temas: *“Sólo la construcción del sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases sociales puede permitir escapar realmente a estas abstracciones reificantes y producir conceptos relacionales que, como los de probabilidad escolar, disposición respecto a la Escuela, distancia a la cultura o grado de selección, integren en la unidad de una teoría explicativa las propiedades vinculadas a la pertenencia de clase (como el *ethos* o el capital cultural) y las propiedades pertinentes de la organización escolar, tales como por ejemplo la jerarquía de valores que implica la jerarquía de establecimientos, secciones, disciplinas, grados o prácticas” (Bourdieu 2001:126-127).*

2.3. FRECUENTACIÓN A LOS MUSEOS, LA GÉNESIS SOCIAL DE LA MIRADA.

Bourdieu nos habla también de la frecuentación a los museos y de la disposición a frecuentarlos. Plantea que el TP (trabajo pedagógico) debe ser el encargado de revelar que la “necesidad cultural” no es algo innato sino que es algo inculcado, transmitido, en

primera instancia por la familia (y luego sí por la escuela) y que por tanto está condicionada socialmente. Ejemplifica haciendo un paralelismo entre la devoción religiosa y la cultural considerando que ambas generan prácticas religiosas y estéticas respectivamente como ir a la iglesia o al museo. En este sentido plantea *“Sabiedo que la necesidad de frecuentar el museo o la iglesia existe a condición de que se frecuenten museos o iglesias y que la frecuentación asidua supone la necesidad de frecuentarlos, se ve que, para romper el círculo de la primera entrada en la iglesia o en el museo, es necesario admitir una predisposición a la frecuentación que, a no ser que se crea en el milagro de la predestinación, sólo puede ser la disposición de la familia a hacer frecuentar frecuentando durante el tiempo en que esta frecuentación produzca una disposición duradera a frecuentar”* (Bourdieu 2001:55)

Asimismo, las categorías de percepción tampoco se pueden analizar disociadas de los condicionamientos, requieren que se las analice en función de las formas diferenciales de adquirir esas categorías. Siguiendo a Bourdieu: *“...ya que el placer estético, ese placer puro <<que debe poder ser experimentado por todo hombre>>, es el privilegio de quienes tienen acceso a la condición económica y social en la que la disposición <<pura>> y <<desinteresada>> puede constituirse duraderamente...”* (Bourdieu 2010: 2-3.)

Entonces las categorías de percepción no son ni universales, ni eternas, ni innatas, son históricas y condicionadas socialmente. Es necesaria ver la génesis de la “satisfacción artística”. *“...Resumiendo, si, como no dejan de proclamar los estetas, la experiencia artística es una cuestión de sentido y de sentimiento, y no de desciframiento y de razonamiento, es porque la dialéctica entre el acto constituyente y el objeto construido que se solicitan mutuamente se efectúa en la relación esencialmente turbia entre el habitus y el mundo”* (Bourdieu 2010:9-10)

Sumado a esto, el autor en su análisis del público de los museos halla un dato muy importante: *“La existencia de una relación tan brutal entre la instrucción y la frecuentación de los museos hasta para demostrar que sólo la escuela puede crear o desarrollar (según el caso) la aspiración a la cultura, incluso la menos escolar”* (Bourdieu 2010: 43).

La desigual necesidad de frecuentar el museo es parte de la desigualdad frente a la escuela. Los estudiantes con mayor nivel de instrucción son los que probablemente nacieron y se criaron en un medio familiar cultivado y con una predisposición a frecuentar museos, mientras que los estudiantes con menor nivel de instrucción probablemente no vivieron esa predisposición familiar.

En este sentido, cabe distinguir entre lo que es la acción indirecta de la escuela y la acción directa de la escuela. La primera es aquella *“...creadora de esta disposición general ante los bienes culturales que define la actitud culta...”* (Bourdieu 2010:46) y la segunda la constituye la educación artística, la cual se caracteriza por ser escasa y tener un lugar marginal en los programas educativos. La acción indirecta resulta entonces eficaz porque es la que termina de asentar las predisposiciones que provienen del medio familiar y por tanto, repercute en la frecuentación de aquellos que ya tenían la predisposición generada a frecuentar. Sin embargo, la acción directa al ser tan escasa y reducida en la currícula no logra ser eficaz, por el contrario su accionar es muy débil y no tiene ningún impacto sobre la frecuentación.

El autor repara en que ese lugar marginal depende no tanto de los docentes como de la institución. *“El escaso lugar que se le otorga a la historia del arte en los programas; la jerarquía establecida entre los docentes (...) que ubica al dibujo y la música en el último rango; las resistencias que los padres, cuidadosos de la rentabilidad de los estudios, oponen a todas las tentativas (...) para desarrollar el interés artístico: todo*

eso bastaría para desalentar las buenas voluntades, sin contar la falta de espacio y de material, aparatos de proyección, tocadiscos, etc.” (Bourdieu 2010:46)

“La carencia de la escuela es más lamentable aun si se considera que sólo una institución cuya función específica consiste en transmitir al mayor número de personas las actitudes y las aptitudes que hacen al hombre cultivado podría compensar (al menos parcialmente) las desventajas de los que no encuentran en su medio familiar el estímulo de la práctica cultural” (Bourdieu 2010:46.)

En este sentido, el autor plantea que si lo que se busca es aumentar la demanda del museo, su frecuentación, se requiere incrementar la acción directa: la educación artística, aunque igualmente permanecería intacta la acción indirecta. Por otra parte, considerando la oferta del museo, sugiere que este debería poder lograr conciliar en mayor medida las obras que ofrece con las expectativas creadas por la educación de los visitantes.

2.4. EDUCACIÓN Y CULTURA DESDE PERSPECTIVAS LATINOAMERICANAS.

A continuación, nos remitiremos a algunos autores latinoamericanos que analizan la cultura desde estas regiones y aportan nuevos elementos para el análisis.

En la misma línea que Bourdieu, Beatriz Sarlo ocupándose de su contexto argentino, reflexiona acerca de la necesidad de una política cultural democrática e igualitaria que tenga en cuenta todas las desigualdades que se originan en el marco de la pérdida de valor de la escuela actual. La autora advierte, que a pesar del lugar que tuvo la educación en las sociedades latinoamericanas de principio de siglo, que habilitaron a gran parte de la población a la alfabetización y a la cultura letrada, la decadencia actual de la institución escuela frente a lo mass media requiere atención. En esta misma línea de pensamiento se encuentra Caetano cuando se refiere a la visión uruguaya: *“Allí existe una hermosa tradición de un sistema educativo público que fue cimiento fundamental de una “sociedad hiperintegrada”. Desde hace dos décadas el modelo cultural que le dio sustento están en buena medida agotado (...) Las fallas del sistema educativo público generan inequidad cuando antes generaban ascenso social e integración, algo que se vuelve especialmente grave en un país que tiene en sus franjas de pobreza una notable sobre-representación de niños y jóvenes. Solo desde perspectivas culturales renovadas es posible lograr los acuerdos necesarios para que prospere una reforma educativa efectiva, en correspondencia con las exigencias de la hora” (Gerardo Caetano 2003).*

Según Sarlo, la política cultural no puede quedar librada al mercado precisamente porque esto da rienda suelta a todas las desigualdades y justamente: *“Los sectores populares no poseen ningún recurso todopoderoso para compensar aquello que una escuela en crisis no puede darles, aquello que el ocio de los letrados puede adquirir casi sin dinero, aquellos bienes del mercado audiovisual que no son gratuitos o que no se adaptan al gusto que el mercado protege precisamente porque es el gusto favorable a sus productos estandarizados (que esos productos han contribuido a formar)...” (Sarlo 1994:130)*

En este sentido es que plantea que se debe garantizar el acceso democrático tanto a la educación como a una oferta audiovisual amplia que habilite la posibilidad de optar libre e igualitariamente. En la medida que no se garantice esto no cabe pensar en la posibilidad de una cultura distribuida igualitariamente. Y hacia allí señala su principal crítica: *“...la celebración indiscriminada de las estrategias de supervivencia popular en el continuo flujo de los medios audiovisuales, implica confiar no en la iniciativa y*

originalidad del pueblo, sino entregarlo todo al despliegue de las diferencias sociales propias del capitalismo y creer, en estos si a la manera populista clásica, que todo lo que el pueblo hace es sabio y va perfectamente en la dirección de sus intereses...” (Sarlo 1994:132).

Lo mismo sugiere Cactano cuando hace un llamado a “políticas activas pero con selección rigurosa”, planteando que son necesarias las políticas culturales pero eso implica selección evitando así caer en una política populista.

Asimismo, Sarlo plantea como vital traer nuevamente el arte al debate sobre cultura, estableciendo las diferencias de la especificidad del arte con respecto a otras manifestaciones culturales.

“Una cultura debe estar en condiciones de “nombrar las diferencias que la integran”. Si ello no sucede, la libertad cultural es un ejercicio destinado únicamente a realizarse en los espacios de las elites estéticas o intelectuales. La libertad de disfrute de los diferentes niveles culturales como posibilidad abierta a todos (y que no todos deben elegir) necesita de dos fuerzas: estados que intervengan equilibrando al mercado cuya estética delata su relación con el lucro; y una crítica cultural que pueda librarse del doble encierro de la celebración neopopulista de lo existente y de los prejuicios elitistas que socavan la posibilidad de articular una perspectiva democrática...” (Sarlo 1994:197-198)

En esta misma línea Cactano plantea *“No podemos construir democráticamente políticas culturales para sociedades integradas si no es sobre la base de la solidaridad entre los diferentes. De modo que una base absolutamente inexcusable para una política cultural democrática será eso, ambientar pactos entre culturas, ambientar un pluralismo efectivo y no simplemente la “tolerancia” resignada de lo diverso que no nos cambia ni interpela”* (Gerardo Cactano 2003).

Por otra parte, N. García Canclini, de alguna forma, se plantea ir más allá de la teoría reproduccionista de Bourdieu, él piensa que esta teoría no contempla la masificación de la cultura de elite y la mezcla de lo culto con lo popular. Canclini se pregunta si la forma de analizar el arte por Bourdieu que parte de la base de la desigual apropiación del capital cultural es suficiente para comprender los fenómenos culturales contemporáneos. Según Canclini la teoría reproduccionista no contempla a la cultura popular como una cultura que es capaz de ser activa frente a la dominación cultural. Es decir, ver a la cultura popular no como una cultura subsumida por la dominación de los grupos dominantes sino que se resiste a esa dominación a través de sus comportamientos culturales. Es cierto que para la teoría reproduccionista no existe la cultura popular entendida como tal, la cultura, el capital cultural es uno en la sociedad, del cual la gente se apropia desigualmente lo que da lugar a luchas simbólicas de distinción entre las clases. Lo que cuestiona Canclini es si esa forma de entender la cultura es adaptable a las realidades latinoamericanas donde hay pluriculturalismo y múltiples etnias y clases dominantes, según él, no tan fuertes como para lograr frenar todas las diferencias, habrá que ver si esto es así.

Canclini propone desarticular una visión clásica dividida en tres niveles de la cultura: lo culto, lo popular y lo masivo. La invitación es a ver la hibridación que según su planteo se percibe en la cultura contemporánea. Para entender mejor a qué nos referimos con estos tres términos vale mencionar las disciplinas que básicamente se encargaron históricamente de cada uno de ellos: la literatura y la historia del arte de lo culto, la antropología, el folclor y también los populismos políticos de lo popular y las ciencias de la comunicación de lo masivo. La propuesta de Canclini es que *“Necesitamos ciencias sociales nómadas, capaces de circular por las escaleras que comunican esos*

pisos. O mejor: que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles..." (Canclini 2010:36).

A Canclini le interesan esos cruces, según el autor hoy en día es una característica de la cultura el cruce, interacción y deslizamiento constante entre lo culto, popular y lo masivo. Igualmente en cada uno de estos campos están aquellos que luchan por conservar las barreras que separan a unos de otros y mantener la homogeneidad de cada uno, evitando los cruces, sin embargo existen intersticios mediante los cuales se logra operar y dar así lugar a procesos de hibridación.

2.5. PATRIMONIO CULTURAL.

Con respecto al patrimonio cultural, nuestro principal soporte teórico será el planteo de N. García Canclini, comenzaremos dando lugar a esta perspectiva y luego se presentará la definición dada por la UNESCO para así luego dar paso a la mirada que propone Lacarrieu sobre el patrimonio y el proceso de patrimonialización.

Según Canclini, el patrimonio cultural constituye uno de los recursos en los que en mayor medida se legitima y garantiza simbólicamente la ideología de los sectores oligárquicos latinoamericanos. *"Ante la magnificencia de una pirámides maya o inca, de palacios coloniales, cerámicas indígenas de hace tres siglos o la obra de un pintor nacional reconocido internacionalmente, a casi nadie se le ocurre pensar en las contradicciones sociales que expresan. La perennidad de esos bienes hace imaginar que su valor es incuestionable y los vuelve fuente del consenso colectivo, más allá de las divisiones entre clases, etnias y grupos que fracturan a la sociedad y diferencian los modos de apropiarse del patrimonio"* (Canclini 2010:158).

El patrimonio cultural es lo que nos define como nación y es vivido como un don que hay que preservar, rememorar, conservar y difundir. Todas estas operaciones que lo que hacen es remitirnos hacia un origen mítico de la formación de la identidad nacional no son más que una simulación social, según Canclini.

"La teatralización del patrimonio es el esfuerzo por simular que hay un origen, una sustancia fundante, en relación con la que deberíamos actuar hoy. Esta es la base de las políticas culturales autoritarias. El mundo es un escenario, pero lo que hay que actuar ya está prescrito. Las prácticas y los objetos valiosos se hallan catalogados en un repertorio fijo. Ser culto implica conocer ese repertorio de bienes simbólicos e intervenir correctamente en los rituales que lo reproducen. Por eso las nociones de colección y ritual son clave para desconstruir los vínculos entre cultura y poder" (Canclini 2010: 159-160)

Siguiendo a Canclini la escuela constituye un escenario clave para esa teatralización, es a través de la escuela que se pretende enseñar a los educandos esa esencia nacional. Se conmemoran fechas que remiten a los acontecimientos fundadores de la nación y a sus héroes, se catalogan ciertos edificios, objetos y símbolos como parte de ese patrimonio y se va organizando una cantidad de rituales que naturalizan ese patrimonio.

"Nada mejor que los antiguos edificios y su estilo, la historia de uso escolar y las imágenes convencionales para representarla. Para el conservadurismo patrimonialista, el fin último de la cultura es convertirse en naturaleza. Ser natural como un don" (Canclini 2010: 161-162).

Canclini plantea una crítica frente a la ritualización del patrimonio dado que impide el cuestionamiento del acervo que conforma ese patrimonio, no se pone en duda ni se pregunta por su legitimidad, constituyendo entonces un *lugar de complicidad*.

"En los procesos sociales, las relaciones altamente ritualizadas con un único y excluyente patrimonio histórico –nacional o regional-, dificultan el desempeño en

situaciones cambiantes, los aprendizajes autónomos y la producción de innovaciones. En otras palabras, el tradicionalismo sustancialista inhabilita para vivir en el mundo contemporáneo, que se caracteriza, como luego tendremos ocasión de analizar, por su heterogeneidad, movilidad y desterritorialización” (Canclini 2010:162)

Canclini se cuestiona si aun es posible hablar de que la cultura está compuesta por colecciones, es decir si cabe todavía hablar de las nociones de culto, popular y masivo y al mismo tiempo si es aún posible hablar de territorios al tiempo que se da la desarticulación de lo urbano. La distinción entre lo culto y lo popular y aquello que pertenece a lo masivo dejan de tener vigencia, ya no hay más lugar para esas colecciones en el mundo de hoy. *“Las culturas ya no se agrupan en conjuntos fijos y estables, y por tanto desaparece la posibilidad de ser culto conociendo el repertorio de “las grandes obras”, o ser popular porque se maneja el sentido de los objetos y mensajes producidos por una comunidad más o menos cerrada (una etnia, un barrio, una clase). Ahora esas colecciones renuevan su composición y su jerarquía con las modas, se cruzan todo el tiempo, y, para colmo, cada usuario puede hacer su propia colección (...) Proliferan, además, los dispositivos de reproducción que no podemos definir como cultos ni populares. En ellos se pierden las colecciones, se desestructuran las imágenes y los contextos, las referencias semánticas e históricas que amarraban sus sentidos...” (Canclini 2010:277)*

Canclini encuentra en estas clasificaciones una visión moderna de la cultura y en los cruces y mezclas entre esas clasificaciones y la hibridación de los procesos culturales contemporáneos la relativización de estas cuestiones, ya no existen paradigmas rígidos a los que el arte se remite.

“La visualidad posmoderna, en cambio, es la escenificación de una doble pérdida: del libreto y del autor. La desaparición del libreto quiere decir que ya no existen los grandes relatos que ordenaban y jerarquizaban los periodos del patrimonio, la vegetación de obras cultas y populares en las que las sociedades y las clases se reconocían y consagraban sus virtudes.”(Canclini 2010: 299)

El autor va un paso más allá cuando plantea que estos descoleccionamientos, desterritorializaciones e hibridaciones ya no habilitan a relacionar directamente determinado estrato cultural con determinada clase social, según Canclini hay en los gustos actuales una mezcla que tiene diversas fuentes, tanto cultas, populares como masivas. Así como también hay algunas manifestaciones artísticas que son esencialmente híbridas por contener en sí mismas todos estos componentes como ser el graffiti y la historieta.

Asimismo, ve en los procesos de hibridación un reflejo de una concepción multideterminada del poder, una multipolaridad, en la que ya no es posible hablar de dominación vertical entre un polo dominante y otro dominado, según el autor ya no se trata de grupos siempre enfrentados ni siempre distintos.

“El incremento de procesos de hibridación vuelve evidente que captamos muy poco del poder si solo registramos los enfrentamientos y las acciones verticales. El poder no funcionaría si se ejerciera únicamente de burgueses a proletarios, de blancos a indígenas, de padres a hijos, de los medios a los receptores. Porque todas estas relaciones se entretajan unas con otras, cada una logra una eficacia que sola nunca alcanzarían. Pero no se trata simplemente de que al superponerse unas formas de dominación a otras se potencien. Lo que les da su eficacia es la oblicuidad que se establece en el tejido” (Canclini 2010:315)

En este afán de descoleccionar y desterritorializar debemos entonces ver a las distintas categorías, ya sea la de culto, popular, masivo, nacional o extranjero como escenarios, como núcleos simbólicos que expresan relaciones sociales.

“Un escenario-según vimos a propósito de los monumentos, los museos y la cultura popular-es un lugar donde un relato se pone en escena. Es preciso incluir en la reconversión la re-es escenificación, los procedimientos de hibridación mediante los cuales las representaciones de lo social son elaboradas con un sentido dramático...” (Canclini 2010:327-328)

Canclini dialoga con Bourdieu en lo que tiene que ver con la ritualización de la cual se constituye la escenificación cultural.

Lo que hace la cultura tradicionalista es ritualizar la distinción entre quienes acceden y no acceden a determinados saberes, prácticas u objetos. Por medio de la ritualización de esta separación se garantiza que las relaciones simbólicas traduzcan las relaciones sociales desiguales. Y retomando a Bourdieu, Canclini dice que la consigna es: *“Tú que has recibido la cultura como un don y la llevas como algo natural, incorporado a tu ser, compórtate como lo que ya eres, un heredero. Disfruta sin esfuerzo de los museos, de la música clásica, del orden social. Lo único que no puedes hacer, afirma el tradicionalismo cuando lo obligan a ponerse autoritario, es desertar de tu destino”* (Canclini, 2010:185)

Lo que propone Canclini es alinear el concepto de patrimonio cultural con el concepto de capital cultural usado por Bourdieu para de esta forma insertar el tema del patrimonio en el contexto de la reproducción social.

“Por eso, la reformulación del patrimonio en términos de capital cultural tiene la ventaja de no representarlo como un conjunto de bienes estables y neutros, con valores y sentidos fijos de una vez para siempre, sino como un proceso social que, como el otro capital, se acumula, se reconvierte, produce rendimientos y es apropiado en forma desigual por diversos sectores” (Canclini 2010: 186)

Cabe entonces visualizar al patrimonio como un lugar de lucha simbólica y asimismo, comprender la desigual apropiación que hacen las clases, los grupos y las etnias del mismo y la desigual participación que tuvieron en la génesis de su formación y su preservación.

“El patrimonio cultural funciona como recurso para reproducir las diferencias entre los grupos sociales y la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a la producción y distribución de los bienes. Para configurar lo culto tradicional, los sectores dominantes no solo definen qué bienes son superiores y merecen ser conservados; también disponen de los medios económicos e intelectuales, el tiempo de trabajo y de ocio, para imprimir a esos bienes mayor calidad y refinamiento” (Canclini 2010: 187)

Igualmente uno de los puntos claves en el planteo de Canclini, es que esto se ve relativizado con la aparición de las industrias culturales que reconfiguran la distinción entre lo culto, popular y masivo, poniendo a disposición de gran parte de la población cuestiones que antes era impensado a las que pudieran acceder.

A continuación se presentará la noción “oficial” de patrimonio. La UNESCO estableció en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial la siguiente definición:

“...1. Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su

entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible.

2. El “patrimonio cultural inmaterial”, según se define en el párrafo 1 supra, se manifiesta en particular en los ámbitos siguientes:

- a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial;
- b) artes del espectáculo;
- c) usos sociales, rituales y actos festivos;
- d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo;
- e) técnicas artesanales tradicionales...”

M. Lacarrieu nos advierte sobre los riesgos que arrastra la actual institucionalización y gestión del patrimonio, nos habla de la cosificación de aquello que entra bajo la rúbrica de patrimonio cultural inmaterial, planteando que institucionalmente lo que suele hacerse es asociar a ese patrimonio con cosas, objetos y en esa cosificación se prescinde de contextualizar los procesos sociales que les dieron origen. Al patrimonializar diversas expresiones y asociarlas a tal o cual objeto o cosa se garantiza su eficacia simbólica pero se pierde por el camino el conocer el porqué de su surgimiento y a qué dinámica social respondió. De esta forma, según la autora se los transforma en bienes tangibles, durables y congelados en tiempo. Y encuentra que esta perspectiva no es únicamente sostenida institucionalmente “*Aunque pareciera que mayormente este problema deviene de la mirada sesgada, constituida de este modo desde el campo de las instituciones estatales que continúan operando en la lógica del patrimonio <<nacional-tangible>>; cabe destacar que, con la misma linealidad es esta visión la que prima en los sujetos y grupos sociales partícipes y protagónicos de las manifestaciones potencialmente patrimonializables...*” (Lacarrieu 2004: 158).

Por tanto, la autora encuentra que se establece una diferenciación, tanto por las personas como por las instituciones, entre la memoria y el patrimonio. Mientras la memoria engloba lo que encontramos en la definición de UNESCO y todo lo inmaterial e intangible, el patrimonio engloba todo lo tangible, la “cosa” que es muestra fehaciente del pasado. Es así que la dicotomía sería: memoria equivale a “*lo afectivo*”, “*boca a boca*”, “*de generación en generación*”, “*lo que puede diluirse*”. Y el patrimonio sería: “*objetos*”, “*señales*”, “*fijación*” “*congelamiento*”. Esto se traduce en que desde el Estado lo asociado a la memoria no se lo regula prácticamente “*...mientras el patrimonio, aun el inmaterial que incorpora los saberes y las prácticas sociales, como el mayor instrumento de regulación, control y poder que distancia las manifestaciones culturales de los sujetos que los producen, circulan, consumen e intercambian...*” (Lacarrieu 2004: 162).

Asimismo, Lacarrieu considera el vínculo entre el patrimonio y el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido plantea que frente al patrimonio que es una construcción social histórica producto de una selección de una cantidad de símbolos a los cuales los estados modernos les depositaron un determinado valor de forma tan eficaz que se volvieron incuestionables e incontestables de lo que es la identidad nacional. “*La incontestabilidad e incuestionabilidad que ha despertado este tipo de patrimonio, nos lleva a pensar que aun con la necesidad de constitución de un ciudadano nacional,*

mediante la instauración de un patrimonio común a todos que, sin embargo, no es representación de <<todos>>, con el cual todos podamos identificarnos en tanto vinculados con el espacio de lo público, su activación no redundó en potenciación de la ciudadanía, sino más bien en la conformación de una <<ciudadanía regulada>> por la atribución de valor acordada por quienes han detentado el poder simbólico” (Lacarrieu 2004:171). Es así que se fue generando un distanciamiento frente al patrimonio en lugar de una apropiación, en este sentido la autora habla de una “ciudadanía deficitaria”.

La autora encuentra que el camino hacia transformar el patrimonio en un verdadero recurso requiere estrategias que asuman las distintas formas de apropiación del patrimonio por parte de la sociedad lo cual supone “Una participación social que debiera superar un papel meramente <<pasivo>> vinculado al aporte de las personas en el estudio del impacto que pueden producir los planes de gestión y manejo por parte del Estado, para arribar a una reflexión dinámica de los grupos sociales acerca de lo que hacen, de lo que crean y de cómo las expresiones potencialmente patrimonializables organizan y dan sentido a sus vidas” (Lacarrieu 2004:168).

Una vez presentados estos autores se procederá a presentar algunas definiciones y enfoques complementarios que cabe la pena explicitar como parte de nuestras referencias teóricas. En primer lugar, se definirá la noción de “consumo cultural” enfatizando en los trabajos en la materia desarrollados en el ámbito nacional y a continuación, se mencionaran algunos conceptos auxiliares, a saber: el concepto de “voracidad cultural” “estigma” y “reconocimiento”.

2.6. LA NOCIÓN DE CONSUMO CULTURAL.

En esta investigación indagaremos también sobre el consumo cultural de las maestras, aunque éste análisis será una excusa para profundizar en otras cuestiones, cabe definir a qué nos referimos cuando hablamos de consumo cultural.

Tomaremos como referencia la definición dada por García Canclini “...el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica...” (Sunkel (coord.)1999: 89)

En esta línea, el análisis del consumo cultural implica ir más allá del concepto de consumo ligado a lo económico. “En este sentido, un consenso básico ha sido descartar la definición conductista del consumo; es decir, aquella donde esta reducido a una simple relación entre necesidades y los bienes creados para satisfacerlas...” (Sunkel (coord.) 1999:24)

Por otra parte, el afán del análisis de este tipo específico de consumo, es ver qué sucede a nivel de los receptores de la oferta cultural, considerando que el lugar del que recibe esa oferta es un lugar activo, no pasivo como antes solía considerarse.

Asimismo, estudiar el consumo cultural supone admitir la especificidad del ámbito cultural como un ámbito que es independiente de otros, independencia que comienza como bien la data García Canclini desde el Renacimiento en Europa y desde fines del siglo XIX en América Latina.⁶

⁶ “Esta distinción se justifica teórica y metodológicamente debido a la parcial independencia lograda por los campos artísticos e intelectuales en la modernidad. Desde el Renacimiento en Europa y desde fines del siglo XIX en América Latina, algunas áreas de la producción cultural se desarrollan con relativa autonomía —el arte, la literatura, la ciencia—, liberándose del control religioso y político que les imponía criterios heterónomos de valoración. La independencia de estos campos se produce, en parte, por una

Se encuentra fecundidad en el análisis del consumo cultural como objeto de estudio porque permite dar cuenta de diversos procesos sociales. En esta oportunidad nos limitaremos a un concepto de consumo asociado a lo expuesto más arriba por Bourdieu, es decir siguiendo a Canclini nos basaremos en la noción de consumo como *"...lugar de diferenciación social y de distinción simbólica entre los grupos..."* dejando de lado las otras formas de entenderlo, a saber: *"...como lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social..."* o *"...como sistema de integración y comunicación..."* o *"...como proceso de objetivación de deseos; y como proceso ritual..."* (Sunkel (coord.) 1999:24).

Nos enfocaremos en el consumo como distinción entre las clases, omitiendo los demás aspectos que el autor considera necesario contemplar e interrelacionar, porque para los fines de este estudio resulta rico, como ya se dijo antes, el enfoque bourdieusiano de explicación de la realidad.

Por su parte, cabe además remitirnos al desarrollo teórico en materia de consumo cultural en el contexto uruguayo. Achugar junto a Dominzain, Radakovich y Rapetti, elaboran en el 2002 el Primer Informe nacional sobre consumo y comportamiento cultural, allí se remarca que el Uruguay es altamente heterogéneo en sus consumos y que ya no es real hablar de un Uruguay en singular. Aquel país mítico históricamente imaginado como homogéneo no se condice con la diversidad que se constata en la forma de consumir cultura de los uruguayos. Como bien dice Achugar *"...Si algo podemos concluir (...) es que se consume desde el imaginario, pero que también el consumo construye el imaginario. Los uruguayos consumimos a partir de una historia, pero también el consumo-antiguo y nuevo, tradicional o innovador, producto de la inercia o generador de cambio-nos construye..."* (Achugar.et al. 2003:38). El autor destaca que dentro de esos diferentes consumos hay "infraconsumos" y cada vez se acrecientan más las "culturas de enclave". Es así que sugiere *"¿Consumo? No será mejor hablar en plural y decir "consumos", diversos, heterogéneos, fuertemente diferenciados por gusto y por capacidad económica, ampliamente distintos porque dentro de nuestra cultura coexisten varios territorios, varias culturas, todas y cada una de ellas con derecho a ciudadanía y con sus propios consumos e imaginarios superpuestos"* (Achugar.et. al. 2003: 39).

Posterior a este trabajo, pionero en materia de consumo cultural, aparece el estudio elaborado por los mismos autores sobre cultura en situación de pobreza, el cual pretende indagar específicamente en el imaginario y el consumo cultural de la población de asentamientos en Montevideo. Lo que confirma este estudio es la presencia de *"...diferentes "temporalidades" del consumo y del comportamiento cultural de la sociedad uruguaya..."* (Achugar.et.al. 2006:19). La pregunta que se busca responder es si existe una subcultura en los sectores en situación de pobreza y al indagar en el consumo y comportamientos culturales se camina hacia una posible respuesta. *"Lo que habilita a reiterar la hipótesis de una eventual fragmentación cultural-no absoluta, quizás más débil o con distanciamientos menos estridentes que la registrada a nivel económico o social-existente en nuestro país"* (Achugar.ct.al. 2006:31). En este estudio se verifica que *"En prácticamente todas las prácticas analizadas, el perfil de consumo cultural es menor en la regularidad de las prácticas y menos heterogéneo en los*

secularización global de la sociedad; pero también por transformaciones radicales en la circulación y el consumo. La expansión de la burguesía y los sectores medios, así como la educación generalizada, van formando públicos específicos para el arte y la literatura que configuran mercados diferenciales donde las obras son seleccionadas y consagradas por méritos estéticos. (Canclini "El consumo cultural: una propuesta teórica". En: Guillermo Sunkel (coord.) (2006): *El Consumo Cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello)

asentamientos de Montevideo que el existente en los demás hogares de la ciudad” En este sentido se registró que los asentamientos de Montevideo cuentan con un “margen reducido de opciones culturales” y que además “...tiende a ser no sólo reducido, sino también homogéneo, tradicional y comercial más que diverso, innovador y alternativo...” (Achugar.et.al.2006: 68-69). Radakovich señala “En cierta medida estas constataciones constituyen indicadores del proceso de creciente distanciamiento “simbólico” entre sectores sociales en el ámbito urbano. El aumento de las barreras intangibles entre sectores sociales hace visible las limitantes que en el campo cultural tienen los sectores pobres de la ciudad así como deja al descubierto nuevos aspectos de la desigualdad que legitiman y refuerzan la injusticia social, así como los determinantes estructurales de la pobreza” (Achugar.et.al.2006: 69)

Además de estos estudios que se ocupan del consumo cultural de los uruguayos a nivel nacional así como específicamente del consumo en asentamientos montevidianos, cabe considerar también el análisis por regiones de ese consumo. En esa tarea se abocaron Radakovich y Rapetti en su estudio “Características del consumo cultural en las regiones” en el cual recopilan la información recabada en el año 2009 esta vez diferenciada según distintas regiones del país: Centro, Suroeste, Litoral, Norte, Este, Montevideo y Canelones. Nuevamente se confirma que el consumo en Uruguay dista de ser homogéneo, presentándose por momentos amplias, pequeñas y relativas diferencias entre regiones. Resulta relevante incorporar este eje en el análisis en la medida que, como bien señalan las autoras, el país “...ha demostrado la necesidad de una revisión en torno a las prácticas y gustos considerados más relevantes para identificar no solo aquellos hegemónicos sino también los que han pasado inadvertidos por la centralidad del mundo urbano y de la capital en el territorio nacional...”. (Arocena (coord.)2011: 166)

A los efectos de nuestro estudio, resulta importante extraer la idea de que las regiones del país son disimiles presentando patrones de consumo cultural diferenciados y en este sentido, destacar que en todos los consumos analizados, la región norte presenta grandes diferencias respecto a la capital del país.

2.7. CONCEPTOS COMPLEMENTARIOS: “Voracidad cultural”, “Estigma” y “Reconocimiento”.

El término voracidad cultural refiere a una forma de consumir cultura que implica una alta intensidad en la cantidad de actividades al mismo tiempo que una alta frecuencia de participación en las mismas. Según el estudio que realizan Sullivan y Katz-Gerro esta voracidad en materia de cultura se asocia principalmente a niveles educativos altos, el status laboral y el capital cultural, descartando la hipótesis de que esa voracidad depende de un alto poder adquisitivo y la mayor disponibilidad de tiempo que esto supone. Puntualmente, la especificidad de esta forma de consumo es: “*Voraciousness may therefore not be about commitment to many activities but about commitment to not leaving many activities untouched or unpractised*” (O.Suillivan, Katz-Gerro 2007: 134) (“La voracidad no es comprometerse a muchas actividades sino que comprometerse a no dejar demasiadas actividades sin tocar o sin practicar”)

Por otra parte, se hará uso de otro concepto auxiliar: “estigma”, concepto introducido por Goffman. El estigma alude a “...la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social...” (Goffman 2006: 7)

El estigma es un atributo que genera que se vea al individuo como un ser diferente del resto de los “normales”, pero no solo se lo ve como alguien diferente sino que incluso se lo desacredita por esa diferencia.

Es así que Goffman realiza una clasificación de tres tipos de estigmas. Para los fines de esta investigación nos atendremos al segundo grupo que son aquellos que no están asociados con razones físicas ni con causas raciales, nacionales o religiosas sino que son aquellas que aluden a *"...los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad"* (Goffman 2006:14).

Asimismo, es importante destacar el hecho de que el mecanismo estigmatizador es básicamente discriminatorio y que lo que se hace constantemente es, de alguna forma, justificar ese mecanismo. *"Creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de ese supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social"* (Goffman 2006:15)

Por último, tendremos en cuenta el concepto de "reconocimiento" en el sentido que le otorga Honneth, autor que elabora una teoría en torno a la lucha por el reconocimiento. Introduce el reconocimiento como una categoría conceptual para la comprensión del conflicto social, considerando que las experiencias de injusticia suponen en sí mismas experiencias de falta de reconocimiento. Son tres las formas que el autor distingue de reconocimiento intersubjetivo: el amor, el derecho y la valoración o aprecio social. Asimismo, diferencia tres formas de menosprecio o falta de reconocimiento que se corresponden con las anteriores: el maltrato físico, la privación de derechos o exclusión social y la desvalorización social. Estas tres esferas de reconocimiento y de menosprecio están muy interrelacionadas, en una situación de injusticia o de sufrimiento moral, por lo general, es más de una forma de reconocimiento la que está en riesgo.

A su vez, cada esfera de reconocimiento supone una relación del individuo consigo mismo (autopercepción): la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.

En este estudio, nos vamos a referir principalmente a la primera esfera de reconocimiento, es decir, a la *"dedicación emocional"* o *"relaciones de amor"*, las cuales se caracterizan por qué: *"...los sujetos recíprocamente llegan a una confianza elemental en sí mismos, precede, tanto lógica como genéticamente, a cualquier otra forma de reconocimiento recíproco; aquella fundamental seguridad emocional no sólo en la experiencia, sino también en la exteriorización de las propias necesidades y sentimientos, a la que le presta ayuda la experiencia intersubjetiva del amor, constituye el presupuesto psíquico del desarrollo de todas las más avanzadas posiciones de autorrespeto..."* (Honneth 1997: 131-132).

Por tanto, centraremos nuestra atención en esa esfera del reconocimiento y en lo que esta supone en la autopercepción del individuo consigo mismo: la autoconfianza.

Capítulo III.

Metodología.

La metodología empleada en este estudio es cualitativa, ésta se adapta al objeto de estudio debido a que supone la realidad en construcción permanente, no reduciéndola a algo fijo. He aquí la principal ventaja de esta metodología que permite una gran flexibilidad en el diseño, dejando espacio a un proceso de ajuste entre el objeto de estudio y el transcurso del trabajo de campo.

En lo que respecta a la estrategia de investigación se procederá a un análisis comparativo de entrevistas según región y contexto sociocultural. Se buscará indagar en cada escuela las interrogantes planteadas, y al mismo tiempo comparar los significados que se le atribuyen al fenómeno por cada una de ellas, enriqueciendo así los resultados, logrando tener una visión más amplia del fenómeno. Siempre partiendo de la base, que los significados son mutuamente compartidos y allí donde se comparten, es en dónde se encuentra lo que define justamente al fenómeno a estudiar.

Las cuatro escuelas se seleccionaron en base a dos criterios:

- 1) la localización geográfica
- 2) el contexto sociocultural en el que se ubica la escuela.

Es así que se procedió a elegir dos escuelas capitalinas situadas en el departamento de Montevideo y dos escuelas situadas en la ciudad de Artigas, capital del departamento. En cuanto a los contextos se seleccionaron: una escuela de práctica de contexto sociocultural favorable en Montevideo y una escuela de práctica de contexto sociocultural favorable en Artigas y asimismo, una escuela de contexto sociocultural crítico de tiempo completo en Montevideo y una escuela de contexto sociocultural crítico de tiempo completo en Artigas.

A continuación, un cuadro resumen de los casos:

		Tipo de escuela y contexto	
		Práctica. Favorable.	Tiempo completo. Crítico
Localización geográfica	Montevideo	1	1
	Artigas	1	1

Se consideró esta selección de los casos debido a que supone tener una visión más global del objeto de estudio, al incluir cuatro tipos de escuela diferenciados por localización geográfica y contexto sociocultural, se amplía la visión del estudio dado que se tiene en cuenta el carácter nacional de la escuela pública y simultáneamente se problematiza sobre el contexto y sobre la región del territorio nacional donde se sitúa.

En cuanto al diseño de investigación propiamente dicho, la investigación se basó en la entrevista en profundidad como técnica principal de recolección de datos. Se entrevistó en cada escuela a maestras de 1º, 2º, 5º y 6º grado, se prescindió de los grados intermedios por considerar de mayor relevancia indagar en los grados que se encuentran al inicio y final del ciclo escolar.

Estas entrevistas serán la principal fuente de información para el estudio, dado que el mismo pone el foco precisamente en la perspectiva de las y los educadores para indagar en los sentidos que se le da al fenómeno a investigar. Siguiendo a Taylor y Bogdan *“El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”* (Taylor-

Bogdan 1984:114) En este sentido, se encuentra fecundo el uso de esta técnica y se tiene especialmente en cuenta el hecho de que el entrevistador debe lograr que el entrevistado se extienda en los detalles de esas clasificaciones y experiencias. *"En la entrevista cualitativa tenemos que sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen. Ese es el punto en que las entrevistas en profundidad se apartan de las conversaciones cotidianas"* (Taylor-Bogdan 1984:123) Por tanto, resulta muy importante indagar lo más profundamente posible en los significados y definiciones que otorgan los entrevistados para así lograr una comprensión cabal de lo que quieren transmitir no suponiendo nociones o sentidos de forma equivocada.

En esta oportunidad, se dejará de lado otros posibles actores a entrevistar, como ser los alumnos de las escuelas y sus padres, como ya se dijo antes, la investigación se circunscribe exclusivamente a la perspectiva de las maestras como los principales actores institucionales encargados en la práctica de la transmisión de este contenido (el área artística del programa).

Asimismo, se prescinden las entrevistas a los docentes de actividades artísticas extra curriculares, debido a que justamente el estudio se adscribe a la idea de que son las maestras de aula las protagonistas del cambio programático y las que en mayor medida ven incidida su práctica docente a partir de la incorporación de mayor énfasis en el área artística.

Se realizaron un total de diez y seis entrevistas (cuatro en cada escuela)⁷ las cuales tenían una pauta estructurada en distintos módulos.⁸

La segunda técnica que se incluyó que actúa como una técnica de apoyo es la observación de cada una de las escuelas, de sus espacios y de la presencia de diferentes referencias visuales que pueden contribuir implícitamente al análisis del objeto de estudio. Esta observación se considerará en la medida que contribuye a comprender algunas cuestiones, pero en sí misma no es una fuente exhaustiva de búsqueda de información como sí lo son las entrevistas realizadas. En este mismo sentido, se realizó un análisis del Programa para Educación Primaria vigente desde el año 2008 y a los efectos de contextualizarlo históricamente se comparó con el programa anterior, lo cual también constituye un insumo que aportará al análisis pero lejos está de ser en sí mismo el fin de esta investigación.

⁷ Además se realizó una primera entrevista para de testeo con una maestra de escuela Montevideo y en el caso de la escuela de Artigas de Tiempo Completo se realizaron dos entrevistas extras: a la profesora de plástica y a la directora de la escuela.

⁸ Ver en Anexo pauta de entrevista, matrices de análisis, consideraciones metodológicas, etc. En el transcurso del análisis para hacer referencia a las maestras entrevistadas respetando el anonimato se usará la abreviación "Ent." seguido por el número de entrevista, la localización geográfica y el tipo de escuela, utilizando "TC" para tiempo completo y "P" para práctica.

Capítulo IV.

Análisis.

Apartado I. Posiciones y críticas respecto al lugar del área artística en el nuevo Programa de Educación de Enseñanza Primaria.

En el presente apartado se hará referencia a las distintas posiciones que toman las maestras de nuestro estudio en relación con el programa que se incorpora en el año 2009, puntualmente se hará foco en el área artística, aunque igualmente se contemplarán algunos aspectos del programa en su globalidad.

En primera instancia cabe decir que se percibieron actitudes y posiciones disímiles frente al nuevo programa, es de subrayar la notoria diferencia en este sentido, entre las escuelas artiguenses y las escuelas montevidéanas, más allá del contexto que se trate. El nuevo programa de educación primaria es valorado de forma sustancialmente más positiva en las escuelas del departamento de Artigas con respecto a las del departamento de Montevideo. Mientras que en las primeras predomina una apertura y posición de construcción hacia el futuro a través del nuevo programa, en las segundas son las críticas de tipo negativas las que sobresalen. Más allá de las críticas propiamente dichas, lo que se percibe a través de los discursos con respecto a las actitudes y actividades que se implementan, muestra también en Artigas una más clara adhesión a las líneas programáticas, mientras que en Montevideo hay menos referencia al programa en sí mismo, sí se contempla al área artística pero quienes lo incorporan ya lo venían haciendo previamente, es decir que no sienten el cambio a partir del 2009.

Para ver esta diferencia tanto en las actitudes como en las críticas y posiciones frente al programa, es necesario presentar brevemente algunas consideraciones que ayudan a comprender la diferencia:

- La escuela de Artigas de contexto crítico y tiempo completo tiene incorporado dentro de la currícula un taller de expresión artística. En dicho taller una tallerista se encarga de dar los contenidos en el área artística ciñéndose estrictamente al programa por lo que mostró en su planificación. Este taller comienza a partir del año 2010 y surge por la demanda importante del programa de incorporar el área artística.
- La escuela de Artigas de contexto favorable, de práctica a partir del año 2010 también incorpora un trabajo por áreas. La dirección de la escuela propuso que los maestros se dividan por áreas, según el grado de conocimiento en la materia y elaboraran material para luego socializar con el resto de los docentes. Es así que dentro de estas áreas se incluye la artística y un grupo de maestros elabora un material que según lo relevado, fue de gran ayuda para el resto del equipo docente.
- En las dos escuelas de Montevideo tanto en la de contexto favorable de práctica como en la de contexto crítico de tiempo completo no se mencionó ningún trabajo similar, más allá de que sí cuentan con algunos profesores de disciplinas

artísticas, a saber: música, plástica y danza, no se señaló ningún tipo de actualización a partir de la incorporación del nuevo Programa de Enseñanza Primaria a nivel nacional.

Teniendo en cuenta estas primeras consideraciones vale adentrarse directamente en lo que son los discursos de las maestras.

En Montevideo las maestras que realizaron críticas más duras con respecto al programa fueron las de tiempo completo, principalmente fueron dirigidas a la extensión del mismo y el tiempo excesivo que lleva trabajarlo. Es así que se percibió un rechazo y resistencia a implementar el nuevo programa.

En cuanto a las maestras de Montevideo de escuela de práctica, más allá de que tienen una postura y actitud marcadamente abierta a trabajar lo artístico y a incorporarlo de forma integrada, no se tiene tan presente al programa como punto de inflexión y cambio en cuanto al área artística.

La posición de las maestras de Artigas de escuela de práctica es más moderada, tienen en cuenta el cambio de programa específicamente en el área artística, perciben un cambio en la práctica a partir del 2009. Señalan también el hecho del trabajo a nivel escuela de profundización por áreas y la recopilación de material que se logró en el área artística. Se menciona que a partir del cambio de programa se ha dado más importancia a lo artístico con respecto a años anteriores, asimismo una maestra menciona estar de acuerdo con cómo está pensado el programa y que fue el área artística la que causó mayor curiosidad en los maestros.

Por su parte, las maestras de Artigas de escuela de tiempo completo son las que destacan más positivamente el cambio del programa, lo mencionan desde un inicio y subrayan el carácter sistemático que se le otorga al trabajo en el área artística en este nuevo programa con respecto al anterior. En esta dirección también se señala la integralidad de los componentes del programa.

Además de las diferentes escuelas, cabe apuntar a las diferencias en las posiciones asumidas frente al programa según la antigüedad de las maestras. A partir de las entrevistas realizadas se obtuvo que la maestra con mayor antigüedad y la de menor antigüedad en la profesión fueron las que más se despegaron con respecto a los discursos de sus colegas. La maestra con 39 años y medio de docencia fue la que tuvo un marcado discurso de rechazo ante la incorporación del área artística en el nuevo programa y de los cambios que tuvo éste a nivel global.

“...Y bueno, por ejemplo, la parte de arte viste? La parte de arte es una cosa muy difícil que al niño le interese. Podes llegar de alguna manera, pero capaz que no hay que darle tanta importancia como quiere que se le dé, a mi me parece...” (Ent.9, Montevideo, TC)

Lo mismo sucede con la maestra más nueva en la profesión con 7 años de experiencia, cuyo discurso a pesar de manifestar una clara apertura a lo artístico y un interés por la incorporación, igualmente realiza una crítica a la línea programática.

“...en realidad a veces me peleo internamente con el programa y con el deber ser. N: ¿En qué sentido? E: el programa propone contenidos que son más de nivel del

conocimiento del arte, pero no tanto de vivencias o de exploración, creo que el arte pasa por todos los sentidos y no solo por el pensamiento...” (Ent.16, Montevideo, P)

En contraposición al planteo de la maestra anterior, ella plantea un paso más allá con respecto al área artística, cuestiona la forma en sí misma de programarse el área, pero no rechaza la presencia del área, contrariamente la promueve.

Entre el máximo y mínimo de antigüedad de las maestras hay una gran diversidad de opiniones, algunas que no tienen que ver con los años de experiencia, encontrándose maestras de numerosos años de antigüedad con posturas de total respaldo al nuevo programa y otras más jóvenes en la profesión que se manifestaron neutrales frente al mismo o incluso resistentes.

Es de señalar también que mayoritariamente las maestras con formación formal paralela en el área artística manifiestan que para ellas el cambio de programa no constituyó una modificación en su trabajo porque ya lo incorporaban en su práctica con anterioridad.

Apartado II. Hacia una definición del arte según las maestras: conceptos, consumo cultural y aplicación.

A continuación se presentará lo que surge de los discursos de las maestras en relación a sus concepciones del arte, para esto se tendrá en cuenta el consumo cultural actual de las maestras y su gusto por determinadas expresiones artísticas. Asimismo, una vez analizada esta dimensión, se buscará ver la aplicación de estos conceptos en las actividades concretas que se implementan en el área artística en la escuela. Es decir, por un lado se analizará el concepto mismo de arte que opera y por otra parte directamente su aplicación en la práctica.

En lo referente a la **concepción** que se tiene del arte por parte de las maestras, es de destacar la gran heterogeneidad de puntos de vista que emergen de los discursos. Están aquellas maestras que únicamente expresan que les gusta, o les fascina (*“lo máximo”, “lindo, manera de descontraer, relajar, expresarse”*) y hay otras que dan una definición más amplia del significado para ellas.

En líneas generales se podría decir que se encuentran:

1. aquellas que lo relacionan con algo personal, subjetivo del ser humano
2. aquellas que lo enmarcan también en algo universal de la humanidad

En las primeras definiciones se utilizan expresiones del tipo:

“...me emociona, me entenece, me gustaría saber interpretar a los grandes artistas, porque viste como es algo personal...” (Ent.2, Artigas, TC)

“...para mí el arte más que nada es subjetividad, tiene que ver con un sentir y con un don...” (Ent.6, Artigas, P)

“...y para mí yo lo tomo como concretar un poco aquello que uno tiene en el interior, yo que sé disfrutar de lo bello de cosas diferentes algunas que uno puede hacer y otras que no puede hacer, pero que valora...” (Ent.5, Artigas, P)

Las segundas concepciones se presentan de la siguiente manera:

"...y para mí son manifestaciones humanas con todo lo que implica ser humano en todas sus dimensiones..." (Ent.3, Artigas, TC)

"...El arte está presente más allá, el arte está presente en todas las áreas del conocimiento, porque nuestra sociedad está impregnada de lenguajes artísticos..." (Ent.4, Artigas, TC).

"...es una manera de expresión sumamente humana, cargada de espiritualidad también, es una manera que me expreso, pero es también una manera en que trato de comunicarme con los demás. Creo que el artista siempre esta comunicándose con el otro y es sí uno de los lenguajes más antiguos..." (Ent.7, Artigas, P)

"...yo pienso que es natural, un gusto natural en el ser humano por lo artístico (...) yo pienso que sí, yo sostengo. N: ¿En todas las personas? E: Yo lo sostengo, alguna parte del arte es innata en el ser humano...el punto es poder desarrollarla..." (Ent.11, Montevideo, TC)

Ambas definiciones no son excluyentes entre sí, únicamente que mientras las primeras enfatizan en lo personal y subjetivo de la expresión artística, las segundas contemplan además la dimensión universal del arte y lo enmarcan en al fenómeno artístico más amplio.

En cuanto al **consumo cultural** de las maestras, cabe realizar algunas consideraciones metodológicas, como ya es sabido, realizar un relevamiento en ésta área genera un cúmulo de dificultades. En nuestro estudio, por constituir un estudio de índole cualitativo, se exploraron diversas dimensiones dentro del consumo cultural, pero en algunos casos se logró indagar más y en otros menos, es por eso que la información es parcial. Igualmente lo recabado permite hacer una caracterización básica de las maestras en estudio.

Las áreas dentro de lo artístico en las cuales se indagó -en orden de acuerdo a las preferencias- fueron:

1. Teatro
2. Música
3. Danza, expresión corporal
4. Literatura
5. Pintura
6. Artes visuales (en general, exceptuando pintura)
7. Visita a Museos, muestras, exposiciones.

A grandes rasgos, las disciplinas por las que mostraron más agrado fueron por teatro, música y danza. En cuanto a la literatura sólo algunas manifiestan ser lectoras de obras literarias, otras leen, pero lectura relacionada con el trabajo, es decir de didáctica, en otros casos lectura religiosa y en otros casos lectura por estudio. Por otra parte, son algunas pocas maestras las que mencionan pintura y dentro de artes visuales en general, se menciona algo de cine. En lo que respecta a visitas a museos, muestras y exposiciones también es señalado menos frecuentemente, a pesar de que alguna maestra lo nombra como actividad habitual.

Es importante señalar que una cuestión que emergió en casi la totalidad de las maestras de Artigas es la escasa oferta cultural en el departamento, sobretodo sobresale la escasa oferta y posibilidades de acceder a espectáculos de teatro, danza y visita a museos.

muestras, exposiciones. Esto denota claramente cómo interviene el contexto en la forma en que los actores desarrollan su gusto, lo hacen en base al acceso y a la frecuentación. En tanto, la distribución de la oferta cultural es desigual entre Montevideo y Artigas lo cual afecta a la estructura de oportunidades, era esperable que el consumo cultural y el gusto sea diferente entre un lugar y otro.

Teatro

En teatro los géneros que se nombraron fueron teatro de sombras, clásico, obras tradicionales y narrativas, drama, comedia, humor, teatro independiente y stand up. Los autores nombrados fueron Federico García Lorca, Florencio Sánchez, Douglas. Asimismo se nombraron compañías o teatros, el más nombrado fue el Solís, pero también se mencionó el teatro del Galpón o el Circular, atribuyéndolo a un género o tipo de teatro, en el mismo sentido se menciona la Comedia Nacional. También aparece la compañía de teatro Brocha Gorda y otra compañía de teatro formada por maestras. Se hizo referencia específicamente a Italia Fausta, Barro Negro, obras protagonizadas por Petru Valensky y por Graciela Rodríguez.

Música

En lo que respecta a la música la mayor parte de las maestras manifiestan tener un gusto variado por la música, no se ciñen a un género en particular. Igualmente se hizo referencia a infinidad de géneros, a saber: instrumental, clásica, old hits, folclore, pop latina, pagode, romántica, opera, brasilera, popular, murga, candombe, rock nacional, cumbia, reggaetón, rock argentino. Los músicos nombrados fueron: ABBA, Ricardo Montaner, Alejandro Sanz, Pavarotti, Mozart, Chopin, Tchaikovski, Bach, El Sabalero, Olimareños, Zitarrosa, Larbanois y Carrero, Emiliano Muñoz, El zurdo, Los Mareados, Pitufo Lombardo, La Vela Puerca, El Cuarteto de Nos, No te va Gustar, Fito Páez, Andrés Calamaro, Paulinho Moska.

Danza

Se percibe un gusto importante por la danza, incluso algunas maestras lo mencionan como la expresión artística que más les atrae. A diferencia de las demás disciplinas aquí no se mencionan obras puntuales ni autores, se hace referencia al género o al acto mismo de bailar. Dentro del género es la danza contemporánea y el ballet clásico las que predominan, asimismo se destaca el tango, más asociado a bailarlo que ver espectáculos. Un caso puntual de una maestra de Artigas señala que vio danza hace poco por primera vez y que no la comprendió, que una vez terminada la obra los protagonistas se acercaron a contarles lo que habían realizado porque ella y las personas con las que estaba no la habían entendido.

Literatura

En relación a la cantidad de maestras entrevistadas en nuestro estudio, son relativamente pocas las que manifiestan ser lectoras, muchas mencionan que en otro momento lo fueron cuando eran más jóvenes y también se alude a la falta de tiempo como el principal impedimento para la lectura recreativa. Entre las que se consideran lectoras están aquellas que la señalan a la literatura como la principal preferencia dentro de lo artístico y la lectura como una actividad que realizan diariamente.

Contemplando todas las respuestas que se obtuvo en cuanto a lectura, algunas corresponden a literatura y otras no, a continuación se presentarán todas las mencionadas.

Géneros: novela, poesía, clásicos, narrativa, lectura de didáctica, libros de temática religiosa, la vida de los santos, autoayuda, libros de historia, geografía, filosofía, novelas históricas, literatura infantil.

Autores nombrados: Paulo Coelho, Becker, Vinicius, Galeano, Isabel Allende, Vargas Llosa, Marcela Serrano, Ángeles Mastretta, Isabel Allende, Claudia Amengual, Mario Benedetti, Roy Berocay, Sergio López, Diego Fisher, Mercedes Vigil, Julia Navarro, Gioconda Belli, García Márquez, Saramago.

En cuanto a títulos: “Las Valkirias”, “Qué tupé”, “Bernabé Bernabé”, “Código Blanes”, “Evite ser utilizado”, “Las zonas erróneas”, “El cielo es el límite”, “Mi última lección”, “Nosotras cuatro”, “Nuestra Verdad”, “Soñó de los presagios”, libro de humor de Darwin Desbocatti, la saga de “Harry Potter” y del “Código da Vinci” y La Biblia.

Pintura

Son pocas las maestras que señalan preferencia por la pintura, algunas hacen referencia a que les gustaría pintar o dibujar una vez jubiladas. Un par de maestras señalan su preferencia por lo clásico dentro de la pintura y dicen no entender las tendencias más contemporáneas. En contraposición, la maestra que declaró su favoritismo dentro de todas las disciplinas artísticas por la pintura, dice preferir los modernos, los surrealistas, así como también dice gustarle los impresionistas. Nombra diversos artistas: Dalí, Picasso, dentro de los uruguayos Torres y dentro de los más actuales Scoane, Medina y Fito Sayago.

Artes Visuales

Dentro de las artes visuales en general se menciona principalmente el cine, aunque no son muchas maestras las que manifiestan su gusto por el séptimo arte. Dentro de los géneros que se mencionan se encuentran: las películas de acción, policiales, románticas, historias de vida, comedia, drama, humor, musical, clásicas y cine independiente. Las maestras que hablaron de cine, por lo general, se apartaron de las películas de ciencia ficción, de suspenso y de terror. Asimismo como casos extremos una maestra dice apartarse del cine uruguayo por estar impregnado de política y otra maestra critica al cine en general por la impronta comercial de las películas actuales que le quitan valor artístico al cine y menciona consumir cine independiente.

Cabe señalar también un caso puntual de una maestra que introduce dentro de artes visuales su gusto por el arte efímero y el graffiti.

Visita a museos, muestras, exposiciones

Son pocas las maestras que manifiestan hacer este tipo de salida, en Artigas la frecuentación está sujeta a la disponibilidad de muestras u exposiciones y a la casi nula oferta de museos. Se señalan los museos de Salto y las que tienen posibilidad de viajar a Montevideo y conocerlos. En Montevideo, solo una maestra manifiesta ir seguido y otra maestra manifiesta no gustarle ir a museos por “no encontrarles voz”. En un caso puntual se menciona una exposición de caricaturas a la que asistió recientemente.

Una vez presentada la principal información que surgió, es necesario realizar algunas puntualizaciones.

Se entenderá como maestras con consumo cultural intenso-heterogéneo a aquellas que manifestaron gustos por mayor cantidad de disciplinas y dentro de las disciplinas mayor diversidad en cuanto a géneros y autores nombrados. Este tipo de consumo se caracteriza por su heterogeneidad y diversidad, además de estar asociado a expresiones artísticas híbridas, cosmopolitas y con mayor apertura a lo nuevo. Asimismo se considerará las maestras de consumo cultural débil-homogéneo a aquellas que declararon su gusto por pocas disciplinas y dentro de las disciplinas por escasas manifestaciones. Este consumo es homogéneo y poco diverso y de alguna forma, también, más tradicional. Entre estos dos extremos se encuentran aquellas maestras que manifiestan gusto por varias disciplinas y escasa diversidad de autores y géneros o por pocas disciplinas pero contemplan diversos géneros y autores.

A continuación se presenta una tabla que resume los principales consumos culturales de las maestras, diferenciando entre aquellas cuyo consumo es intenso y heterogéneo frente a las que es débil y homogéneo. Se extrajeron los datos de los ejemplos representativos de los extremos, dejando de lado las maestras que se encuentran en el medio entre ambos. Vale aclarar, que se incorpora en la tabla los elementos tal cual lo manifiestan en las entrevistas, se contempla en la tabla los autores, géneros y artistas mencionados, así como también aquellos elementos que señalaron que les disgustan, lo cual también ayuda a comprender las características de sus gustos y consumos.

	MAESTRAS CONSUMO CULTURAL INTENSO-HETEROGÉNEO	MAESTRAS CONSUMO CULTURAL DÉBIL-HOMOGÉNEO
autores, artistas mencionados	Leonardo da Vinci, Figari, Dalí, Picasso, Torres García, Seoane, Medina, Fito Sayago, Vargas Llosa, Marcela Serrano, Isabel Allende, Tomás de Mattos, Código Blanco (Marciano Durán), Angeles Mastretta, Claudia Amengual, Mario Benedetti, Roy Berocay, Sergio López, Diego Fisher, Mercedes Vigil, Harry Potter (J.K. Rowling), Código da Vinci (Dan Brown), Julia Navarro, Galeano, Gioconda Belli, García Márquez, Saramago, ABBA, Sabalero, Olimareños, Zitarrosa, Larabonís Carrero junto a la sinfónica, Emiliano Muñoz, El Zurdo, Los Mareados, Pitufito Lombardo, La vela Puerca, No te va gustar, Cuarteto de Nos, Andrés Calamaro, Fito Paez, Paulinho Moska.	Alejandro Sanz, Montaner, Pavarotti, Douglas (obra teatral sobre Artigas)
géneros	En pintura: surrealistas e impresionistas. En teatro: teatro clásico, Cisne Negro cia. Brasileña en el Solís, Italia Fausta, teatro de humor (Petru Valensky, Graciela Rodríguez), teatro independiente, comedia nacional, Teatro el Galpón y el Circular, Stand Up. En literatura: novelas históricas y románticas, literatura latinoamericana, literatura infantil, libros de humor (Darwin Desbocatti). En música: música instrumental, clásica, brasileña, folclore, música popular, murga, candombe, cumbia y reggaeton para divertimento, rock, canto popular, música latinoamericana, tango. Danza: contemporánea, ballet y tango. Artes visuales: arte efímero, graffiti, caricaturas. Cine: historias de vida, cine realista, comedia, drama, humor, musical, clásicas, románticas, cine independiente.	En pintura: impresionistas. En teatro: obras tradicionales, dramáticas. En literatura: la vida de los santos, libros de temática religiosa, libros de autoayuda, libro histórico "Nuestra Verdad", "Nosotras Cuatro", La Biblia, lectura rápida. En música: folclore, pop latina, pagode, romántica, música de "los años viejos", clásica, Opera. En danza: contemporánea por "movimiento libre y creativo", bailar tango, mirar competencias de patinaje. En cine: películas de acción norteamericanas, policiales, románticas, norteamericanas y españolas. Una maestra hace mención a la escultura.
se apartan de:	Pintura: una maestra señala que no le conmueven las tendencias surrealistas, otra que no le gusta tanto lo fotográfico ni Blanco, por ejemplo. Literatura: más de una señala que no le gustan libros de autoayuda, ni comerciales, una maestra señala no gustarle novelas demasiado románticas. Cine: más de una maestra señala que no le gustan películas de ciencia ficción, terror, suspenso, thriller, una maestra señala que no le gusta cine comercial. Música: una maestra señala que le rechina cumbia villera. Teatro: una maestra señala que no le gusta el teatro de farándula, ni de revista.	Pintura: maestra señala que no le gusta lo contemporáneo. Teatro: una maestra señala no gustarle la comedia. Música: una maestra "mucho ruido no", una maestra no le gusta música de protesta ni popular. Cine: una maestra señala que no le gustan películas de terror y que no le gusta cine uruguayo porque tiene política.

Las maestras con consumo cultural más intenso-heterogéneo⁹ de toda la población estudiada se encontraron en escuelas de práctica, es decir de contexto favorable. Las maestras de consumo cultural más débil-homogéneo se encontraron en la escuela de tiempo completo montevideana.

Si trazáramos un continuo entre las escuelas analizadas, considerando desde las que tienen maestras con consumo cultural predominantemente intenso-heterogéneo hasta las que tienen maestras con consumo cultural predominantemente débil-homogéneo, en primer lugar se encontraría la escuela de práctica de contexto favorable de Montevideo, en un lugar intermedio ambas escuelas de Artigas tanto la de contexto favorable como la de contexto crítico (con maestras con consumos que varían entre los extremos)¹⁰ y en último lugar la escuela de tiempo completo y de contexto crítico de Montevideo. Claramente esto es una aproximación cualitativa y exploratoria de lo que se relevó, pero contribuye a esbozar una línea de comprensión de la realidad que nos proponemos estudiar.

Es interesante ver cómo se despega la escuela de práctica de contexto favorable de Montevideo con respecto al resto, en ella sus maestras todas manifiestan al menos tres o más disciplinas artísticas que son de su interés y gusto personal. A diferencia de esto en el resto de las escuelas, en todas hay al menos una maestra que únicamente muestra claro agrado por sólo dos disciplinas. Y esto se ve más acentuado para el caso de la escuela de tiempo completo de Montevideo.

Es así que entonces se puede esbozar una primera posible conclusión de que los extremos, tanto el consumo cultural más intenso como el más débil se ubican en la capital del país, mientras que los niveles medios de consumo cultural de las maestras se encuentran en el interior.

Más allá de la concepción del arte que sostienen las maestras y de su consumo en materia cultural, es preciso detenerse en la **aplicación del arte en la escuela**, es decir la implementación de las actividades artísticas en la cotidianeidad escolar.

Para comenzar se presentarán todas las actividades mencionadas por las maestras en cada disciplina artística. A los efectos del análisis se clasificaran tal cual figuran en el Programa de Enseñanza Primaria, es decir: música, danza, literatura, expresión corporal, teatro y artes visuales.

Música

En música las maestras principalmente manifiestan trabajar canciones, sobretudo canciones tradicionales. Hay algunas maestras que incorporan música a la clase, como cortina de fondo. Las que hicieron referencia a géneros o autores mencionaron sonidos

⁹ Además se constató que las maestras con este tipo de consumo tienen formación paralela en arte: por ejemplo, talleres de expresión corporal, teatro, profesorado de piano, clases de danza folclórica, de tango, una docente que realizó curso en Bellas artes, teatro Solís y Museo Pedagógico, otra talleres de exploración en construcción de instrumentos.

¹⁰ Las maestras de la escuela de Artigas de contexto favorable presentan entre sí consumos culturales diferentes, dos son claros ejemplos de maestras con consumos culturales débiles y homogéneos, pero asimismo una de ellas es claro ejemplo de consumo cultural intenso-heterogéneo y otra de las maestras un nivel medio entre ambos extremos. En el caso de la escuela de contexto crítico las maestras presentan predominantemente niveles medios inclinándose todas a débiles-homogéneos, tienen un nivel "parejo" entre ellas, no existiendo una que se destaque por su consumo cultural más intenso ni más débil.

de la naturaleza, música instrumental, Richard Clayderman en el piano con compañía de orquesta interpretando temas de películas o clásicos, también se menciona a Mozart, Beethoven, Chopin, Tchaikovski, asimismo la edición de autores hechos para bebés, como por ejemplo “Baby Coldplay” y el de “Babies go Redonditos”. También se menciona música new age, infantil y “*música de la nostalgia*”.

Aquellas maestras que además de esta forma de incorporar la música, implementan otras actividades, mencionaron por ejemplo, el análisis de una canción todos los días (verso, estrofa, rima, métrica) pasando de lo denotativo a lo connotativo y luego a lo emotivo. Una maestra relató el trabajo con el poema sinfónico incorporando la XO¹¹, puntualmente se trabajó con el poema de Smetana que habla del Moldava (río de Austria) a partir de allí también se trabajó toda la vegetación de la zona. Se trabajó también con “Campo” de Eduardo Fabini y el vals “Interiores” de Rubén Olivera.

Otra maestra manifestó que se realizó un trabajo sobre Mozart y la música. También trabajó la cumbia villera partiendo de que es el tipo de música que más les gusta a los alumnos y a partir de allí se trabajó por qué razón el gusto por ese género y los códigos que implica. Asimismo se incorpora la música al trabajo en ciencias sociales, explicar por qué surgió determinado tipo de música en determinado momento. Se trabaja con autores, su carrera, su biografía, por qué llegaron a ser quienes son. Esta docente trabajó también con Eduardo Fabini, pero con “La isla de los ceibos”, además señaló trabajar con ritmos y percusión a partir de vasos y otros elementos y construir matófonos y a partir de allí también la comprensión de cómo suenan y por qué suenan.

En el mismo sentido, otra maestra dijo trabajar la música realizando talleres de exploración de construcción de instrumentos (se construyen cotidiáfonos con materiales de uso cotidiano), incorporando la creación de ritmos y la exploración de sonidos con distintos materiales.

Están también aquellas maestras que no mencionaron ningún trabajo en música o muy poco, asimismo quienes se muestran en contra de escuchar música durante la clase.

Danza

Las actividades mencionadas en danza se remiten sobre todo a fechas especiales, fiestas patrias en la escuela o actos por alguna festividad o efemérides y sobre todo al trabajo con otros profesores. Son muy pocas las maestras que señalaron incorporar ellas el trabajo con danza, una lo hace a partir de una música que les gusta a los niños y en clase crear la coreografía y otra señala haberles enseñado la danza del vals “Interiores” y una huella, también trabajó el diferenciar una danza de otra, la vestimenta, las costumbres, el surgimiento de las danzas, las transmisión, los procesos de folclorización, la variedad de ritmos y estilos en la danza. Otra maestra cuenta que enseñó pasos en los días cercanos a la noche de la nostalgia. Más allá de que apliquen o no el trabajo en danza en

¹¹ Cabe aclarar que las menciones del uso de la computadora portátil XO propias del Plan Ceibal fueron espontáneas. Al limitar nuestro estudio al área artística del programa, lo que resulta de interés es el uso de la computadora portátil XO como soporte para el desarrollo de actividades artísticas en el aula, por esto se dejó que emergiera naturalmente de los discursos el uso que le daban, si es que le daban algún uso para estos fines. Se dejó que la mención fuera espontánea para evitar respuestas asociadas con el “deber ser” del uso de la computadora como herramienta para este tipo de actividades. De esta forma, se verificó que en varios casos sí había un uso por parte de las maestras de la XO como herramienta pedagógica para el área artística y se pudo constatar que el uso de la computadora con estos fines no dependió ni del contexto sociocultural ni del lugar geográfico donde está ubicada la escuela, dado que en los discursos de maestras de cualquiera de las cuatro escuelas emergió el haber realizado algún trabajo con la misma.

la clase, cabe señalar que hay algunas maestras que se involucran más y otras menos en el trabajo con otros profesores en el espacio de danza.

Literatura

En lo que refiere al trabajo en literatura, todas las maestras mencionan implementar alguna actividad. Las actividades más mencionadas fueron: lectura de cuentos y trabajar con recitado y dramatización de los mismos. Los autores que se nombraron repetidas veces fueron: Roy Berocay y Horacio Quiroga.

En la escuela de Artigas tiempo completo se estaba implementando un proyecto de literatura sobre el cuento de Caperucita Roja y sus diferentes versiones (Perrault, los Hermanos Grimm, etc.) los niños de primer y segundo grado debían inventar otras versiones del cuento. La maestra de primero señaló que a partir del análisis de las diferentes versiones del cuento luego se trabajó el entorno cultural y social en el 1600 y 1800, el concepto de infancia y cómo se fueron suavizando los finales del cuento con el correr del tiempo. En segundo se realizó una versión de Caperucita en la época de los indios y luego la contaron al resto de la escuela. Otras actividades mencionadas puntualmente por algunas maestras fueron: la producción de mini-cuentos realizando no solo el texto del cuento sino que también las ilustraciones, otra maestra mencionó la lectura y posterior análisis de “El principito” de Saint Exupery, incluyendo también datos del autor, argumentación y a partir de ese análisis el trabajo con ética en formación ciudadana, también se menciona el habilitar un espacio para la lectura durante el espacio de clase en el que los niños leen el libro que hayan tomado de la biblioteca.

La maestra que pareció darle más énfasis a la parte literaria manifestó haber empezado el trabajo con Bécquer puntualmente con una rima que habla sobre el lenguaje, también trabajó con Edgar Allan Poe y con Quiroga, realizando un paralelismo entre ambos, tanto de su vida como de su obra. Asimismo trabajó con el romance “El enamorado y la muerte”, vieron lo que era un romance anónimo y realizaron el análisis, en este mismo sentido trabajó con varios autores de la biblioteca que hay en la escuela. También menciona el trabajo con Lope de Vega “La posada del mal dormir”.

A su vez están aquellas maestras que dijeron relacionar siempre la literatura con la época que se esté trabajando en historia, por ejemplo el trabajo con la Guerra Civil española ameritó trabajar con Antonio Machado y León Felipe.

También hay dos docentes que dijeron trabajar textos de obras de teatro, ver los diálogos, las indicaciones en el guión, etc.

Los géneros literarios mencionados fueron: narrativa, los textos argumentativos, novelas, cuentos tradicionales y poemas.

Otros autores mencionados puntualmente por algunas maestras fueron: Ernesto Pintos, Juan Ramón Jiménez, Ignacio Martínez, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Vargas Llosa, Florencio Sánchez.

Expresión corporal

Se encontró prácticamente nulo trabajo en expresión corporal, pocas maestras nombraron algún tipo de actividad relacionada con esta área. Puntualmente dos maestras de los niños más pequeños mencionan que al dramatizar canciones tradicionales trabajan con el cuerpo haciendo la mímica, una de ellas además menciona la XO, dado que a través de la misma ven videos y copian la mímica. Otra maestra señaló haber coordinado un trabajo puntual para un acto de la escuela, el cual se basaba en

desplazamientos, con las manos, con los brazos y los gestos, dijo haber quedado muy conforme con el trabajo y sobre todo con el proceso, más que con el producto. La otra maestra que menciono algún tipo de trabajo con el cuerpo dijo darles telas, pelotas a los alumnos para tratar de que muestren su sensibilidad a través del elemento y así puedan desarrollar su creatividad.

Teatro

En cuanto al trabajo en teatro son varias las maestras que implementan actividades de este tipo. En la escuela de tiempo completo de Artigas que se está trabajando en el proyecto de Caperucita Roja, se piensa llevar a escena cada una de las versiones. La maestra de primero señaló que esto permite también trabajar la música y la parte plástica de la escenografía de la obra. Asimismo la maestra de segundo dijo que también se piensa representar “Pinocho” más adelante. Otra maestra señaló que se trabajó en la dramatización de la novela “Pateando Lunas” de Roy Berocay, que a su vez habilita a trabajar roles y estereotipos. Por otra parte, otras maestras hacen referencia a la dramatización de cuentos y canciones, elegir personajes y dramatizarlos, trabajando con la voz, las miradas, las entradas y salidas de escena, etc.

Hay maestras que manifiestan no haber trabajado con teatro o muy poco. Y están aquellas que únicamente lo han hecho para alguna actividad puntual como actos escolares. Dentro de las obras puntuales para actos o eventos puntuales que se nombraron se encuentran: una adaptación del texto de Florencio Sánchez “Las cédulas de San Juan”, “Mi planta naranja lima” de José Mauro Vasconcellos. Éste texto dio lugar a continuar el trabajo en plástica, a realizar una historieta y fotomontaje con la XO. Otra maestra dijo incorporar el teatro por única vez a través de una actividad libre para el campamento en la que los alumnos crearon el libreto de una obra sobre el SIDA y luego la presentaron.

Por su parte, dentro de las maestras que parecieron profundizar más en el área de teatro, una señala haber trabajado con el Mago de Oz, no solo las actuaciones sino que también el trabajo técnico de la obra (escenografía, vestuario, etc.). Allí se puso especial énfasis en la modulación de la voz y en la representación de diferentes sentimientos. En esta misma línea trabaja con otros cuentos dramatizándolos en el patio de la escuela. Otra maestra de las que más trabaja teatro, realizó durante el año un radioteatro, también teatro callejero y trabajaron con el cuerpo, los movimientos y la expresividad sin hablar a través de una investigación sobre Marcel Marceau y los mimos. Se trabajó durante el año dándole cierre con una muestra y también trabajaron con textos dramáticos de Florencio Sánchez.

Artes visuales

Es la disciplina en la que se trabaja más en la escuela, pero sigue primando el trabajo relacionado con la pintura y el dibujo, dejando de lado otro tipo de artes visuales como la fotografía o la realización audiovisual.

En cuanto a las actividades más comúnmente desarrolladas, estas son: dibujo, pintura y la diferenciación entre colores primarios y secundarios. Asimismo los autores más comúnmente mencionados son: Figari, Blanes, Torres García, Picasso y Van Gogh.

Es en esta disciplina en la que en mayor medida se mencionó el uso de la XO, por ejemplo, a través del dibujo digital, también la búsqueda de información sobre los pintores y ver las imágenes de las obras pictóricas a través de la maquina. Se menciona el trabajo con el programa *Paint* y *Tux Paint*.

Otras actividades de producción mencionadas en artes visuales fueron el trabajo con texturas, collages, superposición de figuras, mezclas de colores, el modelado, las tintas, pintar con temperas, trabajar con enduído, realizar mosaicos, frisos, murales colectivos, maquetas y manualidades.

Cuando se menciona el trabajo con pintores y sus obras, principalmente lo que se hace es observar el uso de los colores, las formas, la luminosidad, los escenarios, el contraste, comparar con otros pintores, por ejemplo comparación entre Blanes y Figari. También se menciona la búsqueda de la biografía del artista que se esté trabajando y algunas maestras piden a los alumnos que imiten, reproduzcan la obra que están trabajando.

Otros pintores nombrados puntualmente por algunas maestras son: Petrona Viera, Portinari, Monet, Frida Kahlo, Diego Rivera, Botticelli, Cuneo y Mondrian.

Una de las maestras que parece poner más énfasis en artes visuales trabajó con el concepto de figurativo y abstracto, trabajó con fotomontaje a través de la XO, se menciona el programa *Scratch* en el que los niños pueden agregar efectos visuales y de sonido. También registran con la cámara de la computadora, se toman fotografías, trabajaron con el modelado en arcilla y se trabajó con la apreciación de distintas obras y luego se hizo una evaluación para ver el avance de los niños, con preguntas del tipo: ¿Qué paleta predomina en un primer plano? ¿Qué sentimientos te sugiere a ti?

Otra maestra que trabaja fuertemente con artes visuales la actividad que suele implementar es traer una reproducción de una obra en tamaño grande, ponerla en el piso de la clase y que los niños desde la perspectiva en la que se encuentren anoten los sentimientos que les despierta la obra, luego a partir de allí realizar un listado y ahí comienza la maestra con la parte expositiva de la biografía del autor, el estilo de la obra, el momento histórico y así ir profundizando en la obra.

La maestra que mencionó más actividades en el área de artes visuales dijo trabajar el impresionismo, en la pintura nacional el pasaje desde Blanes a otro tipo de pintores. Vieron junto a los alumnos cine mudo “El gran dictador” de Charles Chaplin, también vieron “Cinema Paradiso” y “Los Coristas”. También trabajó con dibujo en blanco y negro, esculturas con barro y arcilla. Se trabajó con la búsqueda de diferentes artistas, análisis de las obras, de los diferentes estilos. A través de la XO suelen entrar al Museo del Louvre a ver obras, también la utilizan para dibujar retratos y autorretratos y tomar fotografías de ellos y de los compañeros.

Por otra parte, están aquellas maestras que señalaron utilizar las actividades en artes visuales para trabajar otras disciplinas o aspectos de la personalidad del niño. Como, por ejemplo, cuando se realizó un trabajo con el espejo y con dibujo con relieves y texturas, donde se trabajó el cuerpo humano, lo mismo en el área de matemáticas cuando se trabajó el concepto de metro cuadrado representándolo a través de un friso, también se menciona el trabajo con los ángulos. Asimismo se menciona el trabajo con la historia, siempre dar pintores relacionados con el momento histórico que se esté trabajando y se mencionaron las ciencias naturales asociada al trabajo con Frida Kahlo en el cual también se trabajaron plantas originarias de Latinoamérica.

A continuación se presenta una tabla que resume las principales actividades artísticas desarrolladas en clase, nuevamente se distingue entre aquellas maestras de consumo cultural intenso-heterogéneo y aquellas de consumo cultural débil-homogéneo. Se extrajeron de los discursos de las mismas maestras de la tabla anterior, las cuales representan ejemplos polares de ambas formas de consumo. Se plantean las actividades de forma textual tal cual lo expresaron en la instancia de entrevista.

	MAESTRAS CONSUMO CULTURAL INTENSO-HETEROGÉNEO	MAESTRAS CONSUMO CULTURAL DÉBIL-HOMOGÉNEO
música	Escuchan música de fondo en clase: sonidos de la naturaleza, Richard Clydeman en el piano con cia. de orquesta. Mozart, Beethoven. Análisis de una canción todos los días (verso, estrofa, rima, métrica) de lo denotativo a lo connotativo, luego a lo emotivo. Pone todos los días música instrumental. "Baby Coldplay" y "Baby Redondos" ese tipo de música porque permite trabajar. También cantan en clase. Escuchan música en clase, suave, generalmente new age, sonidos de la naturaleza, música infantil. Trabajaron con la música de la nostalgia cuando estaba por venir la fiesta. Ha trabajado el año pasado con murgas y candombe. Trabaja cumbia villera por qué razón el gusto por ese género, los códigos. Escuchan durante clase Chopin, Tchaikovsky, Mozart. Hicieron trabajo sobre Mozart y la música. Trabaja el ritmo, la musicalidad. Cuando trabaja la parte de sociales explicar por qué surgió determinado tipo de música. Juegos con vasos, marcar el ritmo, percusión, hacer matófonos, cómo suena, por qué suena, autores su carrera, biografía, por qué llegaron a ser quien eran. Se trabajó también con Eduardo Fabini "La isla de los Ceibos". Lleva música para escuchar en clase, le gusta hacer talleres de exploración de construcción de instrumentos, de creación de ritmos, explorar sonidos con distintos materiales, se construyen cotidianos, con materiales de uso cotidiano.	Quando empieza una nueva estación se aprende una canción. Por lo general no pone música porque distrae. Todas las semanas aprenden una canción (canciones tradicionales). No le gusta poner música, le parece q no sirve.
literatura	Poemas, canciones, guion de obras de teatro. diálogo, indicaciones en el guion. Roy Berocay "El país de las cercanías". Trabaja con Benedetti, Galeano, Vargas Llosa, trata de vincular los temas siempre con algún texto y autor. Trabaja con cuentos, fábulas, leyendas, géneros más que autores, promueve leer más que un autor. Ahora leyendo "Una tía rompiente" de Roy Berocay. Tienen una biblioteca rodante, dan tiempo para leer en clase lectura recreativa, rato de disfrute. Trabajó algo de textos de obras de teatro de Florencio Sanchez.	Horacio Quiroga "Cuentos de la selva". Cuentos Ignacio Martínez, Roy Berocay, lectura por capítulos. Taller de cuentos todas las semanas leían un cuento, trabajaron con oralidad, que ellos contaran los cuentos. Horacio Quiroga, más que nada autores nacionales, cuentos.
danza, exp corporal	Prepararon pasos para la fiesta de la nostalgia, también trabajaron danza indígena para una fiesta, también trabajaron con desplazamientos, para una fiesta. todo gestual, con guantes. Trabajaron malambo, capoeira, trabajaron incluso con el berimbau. Trabaja expresión corporal, los hace hacer coreografías, les da telas, pelotas para tratar de mostrar su sensibilidad a través del elemento y que puedan crear.	Hacen la mímica de las canciones, ven el video de la mímica en la XO y la imitan.
artes visuales	Ven pinturas, niños identifican figurativo o abstracto. Pintan, buen uso de matices, distintas gamas. Utilizan XO para hacer fotomontaje, a través del programa scratch agregan efectos visuales y sonidos. (ejemplo: en el momento del mundial fotomontaje de cara de Forlán o Shakira con cuerpo de ellos). Fotografía también con la XO. Trabajaron el modelado con arcilla. Apreciación de obras de Petrona Viera y de otros uruguayos, preguntas de evaluación tipo ¿qué paleta predomina en un primer plano? ¿qué sentimientos te sugiere a ti? . También trabajaron con la obra "Pnmeros pasos" de Van Gogh y con "Mi planta Naranja Lima" de José Mauro Vasconcellos la trabajaron plásticamente, también hicieron historieta y fotomontaje con XO. Trajo una reproducción en tamaño grande, la puso en el piso y desde la perspectiva que cada uno se paraba empezaron anotando sentimientos que les despertaba la obra, hicieron un listado, después les contó biografía del autor, les contó del estilo que pinta, el momneto histórico y a partir de ahí desarrollaron la obra. Lo hizo por ejemplo con Torres García, Cuneo y Blanes. Comparar líneas, ver la diferencia entre un cuadro y otro de los pintores, diferenciación de colores, colores primarios y secundarios. Trabajaron con Torres García, Mondrian y Van Gogh. Trabajó con Impresionismo, en el ámbito nacional el pasaje de Blanes a otro tipo de pintores. Trabajó también con Torres García, Van Gogh. Vieron cine mudo "El gran dictador" de Charles Chaplin, para ver como evolucionó el personaje sin hablar con su gestualidad, les sirvió para teatro de mimos. Vieron también "Cinema Paradiso" y "Los conistas". Dibujaron en lápiz blanco y negro. Esculturas con barro y arcilla, a partir de ahí ver artistas que hacían cosas parecidas y analizar, ver en libros de arte los diferentes estilos. A través de la XO se meten en el Museo del Louvre y ven las obras. Boticelli. etc. Observan perspectiva, puntos de fuga. Una buena herramienta la XO la usan para dibujar retratos y autoretratos, fotografías a ellos o a compañeros de una expresión por ejemplo. Matiz, color y tono, observación para identificar profundidad y distintos planos en un cuadro.	En matemática trabajan línea y punto. trabajan colores y pasan a Torres García. trataron de imitar. Compración de colores cálidos y fríos, vieron contraste y formas. Trabajaron con impresionismo, Monet, Van Gogh, cómo se pintaba y diferencias. Blanes como el pintor de la patria. Vieron "La vida es Bella". Pintores: Picasso y Van Gogh. observación y después imitar, producir, reproducir. Trabajan con plastilina, hojas de dibujo, crayolas y colores, a veces cosas libres a veces cosas que les pide ("ejemplo una nube, un árbol, una casa") a veces representan números con dibujos. Se ve alguna pintura y biografía en la XO o revistas. Investigan mucho a través de la XO. Hacer manualidades.
teatro	Hicieron obra de "Mi planta Naranja Lima" y obras para actos escolares. Una obra puntual para el día de la Educación pública de Florencio Sanchez una adaptación del texto "Las cédulas de San Juan". Radioteatro para los abuelos, para la fiesta hicieron teatro callejero, trabajaron con el cuerpo y la expresividad sin hablar. Investigaron sobre Marcel Marceu, sobre los mimos y los movimientos, lo trabajaron todo el año y luego lo presentaron. Se trabajó con textos dramáticos de Florencio Sanchez. Se hicieron muestras de teatro.	Dramatización de canciones. También leen cuentos y después eligen personajes y los dramatizan. El día final de taller de cuentos se dramatizan los cuentos, teatro en sí mismo nada. Dejó para el último mes de clase para representar los cuentos, dramatizarlos.

Carga horaria

En cuanto a la carga horaria destinada a lo artístico la mayor parte de las maestras señalan dedicarle una vez a la semana. No obstante, hay una maestra que manifiesta que le llega a dedicar cuatro o tres veces a la semana y en el otro extremo, una maestra que dice trabajar tres horas mensuales como máximo. Están también aquellas que prácticamente no lo incorporan en la planificación, solo mencionan el trabajo con los demás profesores ya sea en plástica, música o danza, pero no saben estimar cuánto le dedican ellas en la semana escolar.

Salidas y visitas a la escuela

En cuanto a las salidas y visitas a la escuela por lo general el tipo de salidas que se hacen es a obras de teatro para niños, algunas pocas maestras mencionaron también visitas a algún museo o exposición.

Es notoria la diferencia entre escuelas de contexto crítico y contexto favorable en cuanto a las visitas que reciben, mientras que en las escuelas de contexto crítico no se menciona ninguna visita de algún artista u obra de teatro a la escuela en el presente o en el pasado cercano, en las escuelas de contexto favorable se mencionaron visitas de obras de teatro en el presente y en el pasado cercano visita de artistas diversos y exposiciones realizadas en la escuela mismo. Tal es el caso de la escuela de práctica de Artigas que tuvo la visita de Daniel Leyes artista artiguense que realizó un mural colectivo junto a maestros y alumnos en la escuela, asimismo la visita de Mario Méndez otro artista que realizó una pintura con los niños y exposiciones que se realizaron en el edificio de la escuela. También en la escuela de práctica de Montevideo se menciona la visita de una obra teatral de un grupo de teatro independiente. Sin embargo, tanto en la escuela de tiempo completo de Montevideo como la de Artigas no se menciona ningún tipo de visita ni acercamiento a la escuela.

Por otra parte, se percibió una gran diferencia entre Montevideo y Artigas en cuanto a la cantidad de salidas, en Artigas parece que se saliera más que en Montevideo, a pesar de estar atados a la escasa oferta de obras teatrales y eventos culturales. En Montevideo únicamente dos maestras salieron durante el año y lo hicieron a ver un espectáculo musical y al Museo de Artes Visuales una y al Museo del Carnaval otra, las restantes maestras en el correr del año no realizaron ninguna salida de tipo artística o cultural.

En Artigas todas las maestras, excepto una realizaron al menos una salida a ver una obra teatral, algunas vieron más de una e incluso algunas hicieron más salidas a alguna exposición.

En lo que respecta a las salidas fuera de la escuela y visitas a la escuela se encontraron dos posiciones enfrentadas: aquellas maestras que piensan que deben existir más de estas instancias y que las consideran necesarias para la educación del niño¹² y aquellas maestras que las consideran innecesarias y que no consideran que deben haber más salidas ni visitas¹³.

Lo que se expuso hasta aquí es una descripción en rasgos generales de lo que es el concepto de arte y el consumo cultural de las maestras y cómo principalmente se aplica en clase, cabe entonces analizar en qué medida dichas dimensiones se relacionan entre sí. Es así que del discurso de las maestras se extrae que aquellas que manifiestan tener un consumo cultural intenso-heterogéneo son las que tienen una posición más abierta a trabajar el arte en clase, mientras que las que tienen un consumo cultural débil-homogéneo son las que se muestran más cerradas a incorporarlo a las actividades escolares.

De todas las maestras en estudio aquellas con consumo cultural intenso-heterogéneo y medio, más allá del contexto de la escuela o la localización geográfica de la misma, plantean un discurso similar en cuanto a su visión de la educación artística. En sus palabras:

“...digo se ve como necesidad la matemática y la lengua entonces como que aprender a leer y a escribir, sumar, restar y dividir y lo artístico entonces queda allá para los viernes a última hora, un espacio mínimo y como para pasar el tiempo no por el arte mismo. Entonces ahora desde que tenemos esta otra propuesta programática como que el rol, el papel del arte, cobra otra importancia, pero no, yo digo porque sé de

¹² Nueve del total de maestras entrevistadas.

¹³ Siete del total de maestras entrevistadas.

conversar con otras colegas que no se está dando la importancia que debería tener el arte, si como un pasatiempo para última hora para distraer a los niños...” (Ent.4, Artigas, TC)

“...ahí te das cuenta que es necesario sí, y que realmente en esta sociedad que estamos es lo que puede ayudarnos, tiene que ser nuestra aliada para cambiar, es lo que te decía, cuando trabajamos tiene que estar lo emotivo, tiene que estar lo implícito. No era hoy lunes, hoy martes, no, hoy es el presente, pero qué quiero para después, entonces eso es trabajar también y eso me está permitiendo el arte...” (Ent.7, Artigas, P)

“...Entonces todo eso se vuelca quieras o no, porque ya está dentro de mi persona, así yo ponga un ejercicio de matemática creo que estamos haciendo poesía con matemática igual, digo que es algo que no está tan separado...” (Ent.11, Montevideo, TC)

“...Y yo creo que la parte artística saca cosas del ser humano que las tenemos muchas veces guardadas, el poder disfrutar, el poder entregarnos. Yo creo que cualquier manifestación artística que nosotros hagamos lleva una entrega personal. Moviliza, desde ese punto de vista me parece que se pone una barrera a veces, después terminan integrándose...” (Ent.13, Montevideo, P)

“...a mí me da la sensación que el área artística abre la puerta para que, para ese que no tiene la concentración para estudiar historia, no tiene la capacidad para trabajar en matemática, en operación combinada, no tiene la posibilidad de hacer una producción de texto maravillosa, tiene la posibilidad de expresarse desde otro lugar y que si no le das la opción lo perdiste...” (Ent.15, Montevideo, P)

Como se puede apreciar a través de estos discursos existe una visión de apertura a trabajar el arte en la escuela, encontrando en el arte una potencialidad relacionada con lo emotivo, con el disfrute y con la expresión de la personalidad. Algunas de estas maestras incorporan nuevos elementos para el análisis, como la dificultad que puede generar al principio plantear actividades en lo artístico por la “*entrega personal*” que suponen, asimismo la falta de trabajo por “*el arte mismo*” que se encuentra en otras docentes. Cabe señalar que entre estas maestras se encuentran las que presentaron un intenso consumo cultural en su vida personal que son las que incorporaron más cantidad de actividades artísticas en la clase y las que le dieron un lugar de importancia en la currícula. Asimismo como más adelante se señalará son las que incorporan actividades más novedosas en materia artística, al menos con respecto al resto de las maestras entrevistadas.

Sin embargo, en contraposición a esta visión se encontró otra forma de entender la incorporación del arte en la clase, he aquí algunos ejemplos:

“...qué le puede importar entender arte a un niño que no reconoce los números? O te mezclan los números con las letras porque no tienen dimensión...” (Ent.9, Montevideo, TC)

“...Yo trabajo siempre en cada área integro, según el siglo en que esté les doy música de la época, la pintura, cultura, tratás, pero en definitiva tampoco te creas que...No sé, porque yo hace muchos años que estoy acá y ves que los ex alumnos lamentablemente

sin apoyo de la familia no siguen en la educación formal. Tengo un mínimo porcentaje de egresados en el sistema formal... ” (Ent.12, Montevideo, TC)

“...a mi me parece que es importante que ellos sepan, pero no podemos ser muy ambiciosos, tenemos que ir más lento, el programa en segundo en la parte de arte pide muchas cosas y nosotros no podemos abarcar tanto, no se puede ser muy ambicioso este nuevo programa, porque si vamos a encarar el arte desde la música, desde lo visual, desde la literatura, desde el teatro, tenemos que seleccionar porque aparte no es solo eso tenemos otras áreas que también tienen su importancia y que quizás en el momento que vivimos es más importante esto...” (Ent.6, Artigas, P)

Esta visión es sostenida por maestras que manifestaron tener un débil consumo cultural en su vida personal, asimismo las actividades artísticas que implementan son escasas y le dan un lugar marginal en la currícula. La segunda cita ejemplifica lo que la primera maestra que sostiene la primera visión planteaba, el hecho de que no se piensa a lo artístico por el arte mismo sino que se lo toma como un complemento a otras materias, por ejemplo a la historia en este caso. Además este fragmento de entrevista ilustra la baja expectativa de éxito escolar de los alumnos, considerando inútil trabajar el área artística o cualquier otro contenido por su escaso efecto en la trayectoria educativa de los alumnos.

En otro punto en el que se encontraron visiones opuestas, es respecto a las visitas y salidas de la escuela, retomando lo expuesto anteriormente, se puede ver como hay dos posiciones marcadas frente a este aspecto y esto se condice con las visiones abiertas y cerradas frente a incorporar lo artístico.

A modo de ejemplo de las visiones contrapuestas:

“...Ahí entramos en lo que yo no estoy muy de acuerdo, ta, porque tu fijate que las profesoras, las inspectoras con el programa nuevo quieren que tu los lleves a ver obras de arte, a los chiquilines no les importa nada!... Cómo va a aprender un niño a apreciar arte...” (Ent.9, Montevideo, TC)

“...y bueno tratando de acercar, que no es lo que más me guste si me pedís mi opinión personal (...) el traer a la escuela, prefiero que ellos se vayan acostumbrando a ser espectadores, a ir al lugar, involucra otras cosas (...) Si me decís en promedio lo que me gustaría salir, dos veces al mes o una vez al mes, por lo menos una, si se pudiera más mejor. Las salidas de campo enriquecen de otra manera, porque puedes traer un montón de potencial para trabajar en clase...” (Ent.13, Montevideo, P)

Es importante también destacar otro punto respecto a las actividades implementadas, se pudo observar que aquellas maestras con visión más abierta a incorporar lo artístico y con consumo cultural intenso en sus vidas personales, priorizan las actividades de apreciación artística frente a las de producción. Y justifican de alguna forma esta selección:

“...Entonces por eso también creo que tenemos que enseñarles a apreciar porque están sobrecargados de imágenes y hoy le entró una y le entró otra y es el consumismo, porque te entra para que compres te entra para que consumas, te entra porque eso pasa a ser una prioridad en tu vida y no debería ser así...” (Ent.7, Artigas, P)



"...a partir de primero uno procura por esto de la transmisión cultural de apreciar y darles las herramientas. Tenemos un deber en la producción..." (Ent.13, Montevideo, P)

"...Es fundamental el conocimiento de las cosas y luego bueno, hay muchos niños que producen muy muy buenos trabajos y quizás sea el futuro de ellos o no. Lo que programo es darle las herramientas necesarias máximas..." (Ent.11, Montevideo, TC)

Apartado III. Patrimonio cultural según las maestras: significado y aplicación.

El concepto de patrimonio cultural es vasto en sí mismo y así también lo fueron los discursos de las maestras en cuanto a su significado, sentido e importancia. En líneas generales se percibió un discurso común en lo que respecta al patrimonio cultural, sin embargo si nos adentramos más profundamente se encuentran ciertos matices en las definiciones dadas por las maestras.

En general, se pueden distinguir los siguientes elementos a los cuales se hace referencia:

Los hijos- se alude a lo que los padres le dejan a sus hijos, un legado familiar. Incluso las maestras mencionan a sus propios hijos y su forma de transmitirles el patrimonio cultural.

La historia nacional- se refieren a los hechos históricos fundacionales del pasado nacional, las fechas patrias, los símbolos patrios, la formación de la nacionalidad uruguaya, la identidad nacional, el sentido de pertenencia al lugar donde se vive.

El pasado- lo que implica conocer el pasado para proyectarse a futuro, saber acerca de las raíces, el legado de nuestros antepasados.

Manifestaciones culturales en sí mismas, asociadas a lo tangible- edificios, lengua, religión, música, parques, plazas, monumentos, canciones, vestimentas, danzas, juegos, obras de arte, arquitectura, escultura, pintura, comidas, museos, teatros.

Costumbres y tradiciones- se alude al mate, a las tradiciones gauchescas, el mate dulce, las empanadas, la yerba, festividades populares, música folclórica, tango, candombe. Asimismo a programas de TV y libros uruguayos.

Arraigo en el ser humano- algo que forma parte del ser humano y lo define, algo totalmente incorporado en la persona.

Forma de ser de un pueblo- valores, maneras de pensar, de actuar, de expresarse, de ser de un colectivo humano.

Estos fueron los principales elementos que surgieron de las definiciones de patrimonio cultural, algunas de las maestras contemplaban varios de los aspectos nombrados y otras hacían una alusión unívoca a uno de estos aspectos.

A modo de ilustración de estos elementos a continuación se presentan algunas citas en palabras de las maestras:

"...Creo que el patrimonio cultural es lo mejor que los padres le pueden dejar a los hijos. De repente la gente vive el día a día, no le puedes dejar una casa, no le puedes dejar ni siquiera una moto, una bicicleta, pero sí le puedes dejar la cultura, que es ahí donde me parece que tenemos que apuntar todos..." (Ent.1, Artigas, TC)

"...yo digo que ya es algo que ya está como innato en uno, porque viste que desde las costumbres cotidianas, por ejemplo el mate, entonces desde ahí ya está impregnado en nosotros..." (Ent.4, Artigas, TC)

"...para mí es un conjunto de manifestaciones que se dan en diferentes áreas, entonces tenemos una cultura musical, una cultura religiosa, con todas influencias y su diversidad, tenemos una cultura arquitectónica, una cultura en el arte, en la escultura, en la pintura...en todo..." (Ent.3, Artigas TC)

"...y es un acervo generalizado de todo lo que un pueblo ha sufrido o no solamente sufrido, ha logrado satisfacciones, es la formación de un pueblo en general..." (Ent.11, Montevideo, TC)

"... ¿por qué razón necesitamos un himno? ¿Por qué razón necesitamos esto? ¿Por qué razón el Uruguay necesitó bailar pericones? ¿Por qué nosotros generamos una identidad? A mí me parece que es importante porque ellos se tienen que ir con esta idea y me parece esencial que ellos tengan un sentido de pertenencia al lugar donde viven..." (Ent.15, Montevideo, P)

"...de acuerdo al patrimonio cultural que tu tengas y el acceso que hayas tenido a la cultura en general de cualquier medio y cualquier tipo de manifestación cultural va a ser tu definición de persona..." (Ent.13, Montevideo, P)

Además de estos aspectos mencionados en torno al patrimonio cultural, en más de una maestra surgió la cuestión de la diversidad cultural, de la importancia de tenerla en cuenta, del respeto y la aceptación por lo culturalmente diferente y la alusión a las múltiples culturas.

"...Y yo como madre, en mi casa siempre enseñé eso a mis hijos y les hice ver que la cultura es diversa y lo hago ver a mis alumnos, que la cultura cambia, porque en la cultura tenemos las costumbres, las vestimentas, todo cambia según la época, según el tiempo y según las razas. Y lo que tenemos que hacer es aceptarnos los unos a los otros (...) pónale la cultura gitana, la cultura africana, los que vienen de otros países, por ejemplo, los brasileños, los bahianos, los riograndenses..." (Ent.2, Artigas, TC)

En otro sentido, también surgió por parte de una maestra el plantear la idea de convivencia de distintas subculturas en nuestro país, identificando a la escuela dentro de la que trabaja como una escuela que se enmarca en una subcultura determinada- marginal- con determinados patrones, valores y pautas.

"...trabajas con una subcultura, con determinados patrones, valores y hay familia, hay sociedad. Es una subcultura que hay que respetarla y bueno y tratar de armonizar. N: ¿Armonizar con respecto a qué? R: La subcultura de este medio ambiente con la cultura de nuestro país..." (Ent.12, Montevideo, TC)

Otro elemento que emergió en una de las entrevistas es el patrimonio inexplorado del departamento de Artigas, la importancia de rescatar lo propio. Se hizo alusión a la riqueza mineral de la región y a lo importante que es destacar y valorar esos elementos.

"...Entonces creo que también va de cómo nosotros con la globalización y con la tecnología no somos capaces de ser más críticos o somos nosotros que tenemos que redimensionar lo que es nuestro patrimonio, mostrarlo, sentirnos orgullosos de lo que tenemos. Vas a otro país, acá por la frontera, allí un arbolito porque se sentó fulano ya es un lugar histórico, un lugar turístico. Nosotros tenemos mucha cosa nuestra y no la hemos explotado todavía..." (Ent.7, Artigas, TC)

Más allá de todos los puntos que surgen de las definiciones dadas por las maestras, cabe presentar las principales actividades en la cotidianeidad de la escuela en las que se involucra el patrimonio cultural según los discursos de las maestras.

Se recogieron muchas formas de trabajar el patrimonio cultural en la clase. Están aquellas maestras que dicen trabajarlo de forma explícita y aquellas que dicen hacerlo implícitamente por estar empapadas de patrimonio cultural.

Explícitamente: se mencionó trabajo con el concepto de patrimonio y observación de edificios, monumentos, considerados patrimonio de la ciudad, selección de autores nacionales y manifestaciones culturales nuestras, investigación sobre el patrimonio incluyendo a familiares y padres para la recopilación de material con posterior discusión en clase. También se señala el poner a los niños en contacto con las obras y la producción de obras artísticas. Traer manifestaciones artísticas constantemente a clase, de todo tipo y a través de las salidas didácticas. Asimismo se mencionan los festivales y actos en la escuela.

Las maestras de Artigas en alguna oportunidad señalan la importancia de rescatar lo que es uruguayo frente a lo que es producto de la influencia brasileña, ejemplificando con el carnaval, las diferencias entre el samba y el candombe.

En muchos casos se inscribe el trabajo con el patrimonio cultural en el área de historia o de ciencias sociales, asimismo en lo que respecta a construcción de ciudadanía. Se alude a las costumbres, a la tradición, a las batallas del pasado, *"el viaje al pasado"*, a los valores, hechos que marcan los pueblos y sociedades y los lugares característicos de nuestro país.

Implícitamente: hay maestras que señalaron trabajarlo implícitamente en la cotidiana pero no en actividades puntuales, exceptuando cuando se acerca el día del patrimonio. Además de estas formas de aplicarlo que son las que predominan en los discursos de las maestras hay algunas concepciones distintas: una maestra relaciona el trabajo con patrimonio cultural con los temas que a los alumnos les interesan que ella los trabaja cotidianamente, como por ejemplo la violencia doméstica, la droga, la sexualidad y las enfermedades venéreas. Por su parte, otra maestra plantea que los niños cuando van a trabajar cosas del pasado sienten un rechazo, no entienden, no le dan valor y por eso lo trabaja muy poco.

Apartado IV. Hacia una comprensión de los mecanismos reproductores de la desigualdad cultural que operan en la escuela.

Los discursos de las maestras muestran distintas formas de pararse frente a las desigualdades culturales tanto entre los alumnos de su propio grupo como con respecto a potenciales alumnos de contextos más o menos favorables, dependiendo de la escuela que se trate. De alguna manera, también estos discursos se asocian con un eventual papel transformador (o no) del docente frente a la realidad social en la que está inmerso.

A grandes rasgos se distinguen dos posturas:

1. Asume las diferencias en lo cultural como naturales y no visualiza en el papel de la maestra la tarea de enseñanza en dicha área.
2. Es conciente de la desigualdad cultural y ve en su papel como maestra la tarea de enseñar en el área y ampliar lo más posible el capital cultural de los alumnos.

Estas dos posturas se manifiestan en Montevideo de forma nítida en dos escuelas distintas: la primera en escuela de tiempo completo y contexto crítico (excepto una maestra de dicha escuela) y la segunda en escuela de práctica y contexto favorable.

En cambio en Artigas, las posturas se encuentran casi todas alineadas a la segunda, a excepción de una, de la escuela de práctica y contexto favorable.

Es decir, a nivel nacional, las posturas son mayoritariamente del tipo 2, mientras que prácticamente son sólo las maestras de la capital de contexto crítico las que mantienen la postura de tipo 1.

A modo de ilustración de la primera postura cabe exponer las palabras de las maestras:

En comparación con un contexto más favorable que el crítico se manifestó: “...*Los intereses de los gurises son completamente distintos (...) de pronto con ellos puedes hablar de películas o de obras de teatro, puedes llevarlos, ellos conocen más, tienen otro nivel cultural, sin duda...*” (Ent.9, Montevideo, TC)

“...*Se nota, como que no hay motivación, no hay interés. N: Y los otros de repente tienen otro interés? E: Claro porque los motivan en la casa y van y buscan información, hablan con los padres...*” (Ent.12, Montevideo, TC)

“...*aunque hay niños que ves que no tienen posibilidades en la casa pero ves que les gusta y que esos niños si tuvieran la oportunidad ellos la aprovecharían muy bien. N: La oportunidad de...? E: De tener, por ejemplo, en la casa padres que los pudieran llevar a muchos lugares, asistir, les gustaría muchísimo (...) ellos no tienen la oportunidad pero si ellos tuvieran la oportunidad y los padres les pudieran dar eso, ellos lo disfrutarían. Porque tienen la sensibilidad y siendo niños más, pienso yo...*” (Ent.10, Montevideo, TC)

“...*viste que vos ves eso también el niño que tiene un nivel bastante pobre, no aprecia, no sabe apreciar, eso se nota, nosotros viajamos a Montevideo fuimos a museos, museo*

de Blanes, museo Nacional de Historia Natural y viste esos niños de esos niveles no aprecian, no están, no entienden, no ven y si ven no miran, vos notas que la vista está en otra cosa...” (Ent.8, Artigas, P)

Haciendo referencia a unas niñas de contexto socioeconómico bajo “...estaban en frente al desembarco de los treinta y tres, por ejemplo, en Blanes, había niños que estaban emocionados, veían aquello, nosotros veíamos eso en una lámina de este tamaño y allí ocupa casi toda una pared, se impresionaron realmente, pero ellas no, charlaban, miraban otras cosas, lo que menos...y en el celular, de repente le compraron celular nuevo para llevar, estaban más interesadas en esas cosas que en lo que tenían en frente...” (Ent.8, Artigas, P)

A partir de estas citas se visualiza el lugar que se le da a la desigualdad cultural, las maestras asumen como naturales esas desigualdades, como algo que viene dado desde el hogar y que no presenta posibilidad de cambio. Se considera a la cultura como un área al margen de la escuela, que no depende ni de la educación formal y que por ende no tiene ninguna participación la maestra en su transmisión. A la cultura se la relaciona con una oportunidad, oportunidad que excede a la enseñanza en la escuela y que depende exclusivamente de los padres y la educación dentro del ámbito del hogar. Es en este sentido que al naturalizar esas desigualdades se hace referencia a la existencia de distintos “intereses”, “motivaciones” según el nivel socioeconómico y a “no saber apreciar”, “no entender” cuando se trata del nivel socioeconómico más bajo. No se reconoce el rol de la educación formal ni de la maestra en esos intereses, motivaciones y apreciaciones diferenciales por nivel socioeconómico.

En contraposición a esta postura frente a la desigualdad cultural se constató una segunda postura, con miras a caracterizar esta posición a modo de ejemplo se presentan los siguientes discursos de las entrevistadas:

“...Una cosa que creo que no te dije hoy es que siempre me gustó como darles otra cosa, para una fiesta, para un festival, siempre, eso me acostumbré en un jardín donde trabajé recién recibida que queríamos para una fiesta poner algo que estaba en la radio y la dueña del jardín nos dijo si nosotros les damos lo que está en la radio es algo que ellos ya tienen, vamos a darle cosas que no(...) Traer cosas que no tengan la posibilidad, darles otra cosita para aportar a su acervo cultural ahí algo...” (Ent.14, Montevideo, P)

“...yo que trabajo en contexto crítico, me parece diez veces más difícil sensibilizar, que muchas veces lo bueno es cuando trabajas con la familia entera, que vengan a hacer talleres con los padres, porque no hay un bagaje cultural que vos digas este niño sale de acá y va al museo con la familia o el día del patrimonio va y recorre, jamás, jamás (...) son hábitos distintos, son cuidados distintos, estos niños tienen otras libertades que ya aquellos no las tienen. Y otras dificultades, pero en cuanto a lo artístico no, porque algunos es la única área donde se destacan, son muy malos en matemáticas, son muy malos leyendo, muy malos en otra cosa y sin embargo en esto son la expresividad caminando o bailando. Entonces vos decís bueno ta, en esto soy bueno. Y que ellos puedan descubrir eso, el autoestima les sube, o que mucha gente aplauda a él que es el etiquetado y ¡mirá lo que hace el etiquetado!...” (Ent.15, Montevideo, P)

“...Si algunas diferencias sí, pero pienso que la diferencia mayor la damos nosotros acá de todos modos porque viste que de la familia, a no ser algunos casas, no traen

mucha formación en ese aspecto entonces si no lo aprenden acá ¿Dónde? (...) nosotros tenemos que tratar de compensar lo que no traen de sus hogares, a veces hasta en la parte de motivación...” (Ent.3, Artigas, TC)

“...Mientras estos nenitos acá con nosotros aprenden muchas cosas y nosotros les enseñamos, si desarrollas bien y tratas de estimularlos logras cosas increíbles y se manifiestan, escriben, pintan, interpretan y hacen un teatro maravilloso, danzan, todo interpretan, dramatizan todo...” (Ent.2, Artigas, TC)

En cuanto a las diferencias entre los niños en la apreciación: *“Ahí sí ahí se ven más diferencias, porque es conocimiento ya te dije, que nosotras tenemos que enseñar en estos contextos, porque ellos en el hogar no lo van a aprender. Además si la madre va a mirar televisión va a mirar una novela, un programa de entretenimientos, pero nunca va a ir a Discovery. Pero tengo nenes que miran Discovery y uno me dijo “ay mañana es feriado maestra yo voy a mirar Discovery” Y yo le dije “ay que lindo que mires eso, ahí va aprender mucho, después me contas lo que viste” Entonces el viene y me cuenta y yo lo escucho...” (Ent.2, Artigas, TC)*

“...puede ser que alguno te sorprenda con desinterés pero si vos sabes sensibilizarte con lo que tiene el arte hay niños que te sorprenden al contrario que vos decís que ese que vive en la calle que se va fijar el valor que tiene esa pincelada y sin embargo descubris a lo mejor después que le mostras la pintura, le enseñas, le explicas, le das un pincel y un papel, va y te pinta y se siente bien al ver su producción, porque también está eso, como él supo hacer eso o como él fue capaz de tener las posibilidades de también...” (Ent.6, Artigas, P)

“...y se nota esto si, el nivel cultural del hogar es fundamental y ahí va a primar el trabajo del maestro, el interés que ponga el maestro, la motivación que tenga el maestro para movilizar esas ideas (...) depende muchísimo del maestro, no quiere decir que el niño que no tiene toda esa ayuda del hogar no significa que el no vaya a crear, que él no vaya a pasear, a disfrutar de todo eso, no, uno tiene que llevarlos a pasear...” (Ent.5, Artigas, P)

“...el niño que está acostumbrado en su hogar habitualmente se habla, se ve, se va, se lo lleva a apreciar el arte, es diferente a aquel que ignora totalmente o que pasa al lado de un monumento y ni siquiera se fija, por ejemplo el otro día un niño me decía, vos sabes que vi allá en la plaza Batlle un monumento diferente, no estaba a caballo, recién ahí captó que los monumentos no tienen que estar a caballo, y decía “y tiene solo la cabeza y por qué no tiene el resto del cuerpo” entonces ahí uno se da cuenta que ellos recién están fijándose en los detalles y uno tiene que intervenir ahí y poner las cosas que faltan...” (Ent.5, Artigas, P)

Rol de la maestra en relación al trabajo en lo artístico: *“...depende mucho, considero que sí porque el docente tiene que expandir creo, bueno yo he tenido la posibilidad de vivir del mundo del arte, pero quien no lo ha tenido pienso que tiene que empezar a buscar caminos...” (Ent.11, Montevideo, TC)*

A través de estos discursos se deja ver otra postura en cuanto a la educación en materia de cultura, se ve en el papel del maestro un lugar fundamental para transmitir y compensar lo que no viene dado del hogar, más allá del contexto que se trate. He aquí

entonces una postura transformadora de la realidad por parte de las maestras, que se propone intervenir en la misma. Se constatan las desigualdades culturales que se presentan entre los niños, pero se apuesta a la posibilidad de introducir la enseñanza en esas áreas que para algunos niños constituye un vacío.

Capítulo V.

Conclusiones.

En el presente capítulo a la luz del marco teórico anteriormente expuesto y en base al análisis empírico de los discursos de las maestras se presentan las líneas más relevantes trazadas por la investigación.

En la teoría de la reproducción desarrollada por Bourdieu y Passeron se sostiene que el sistema de enseñanza así como los agentes encargados de la misma, en este caso las maestras, cumplen esencialmente el papel de reproductores de la estructura social. Si relacionamos esta teorización, ya expuesta en el capítulo II, con lo explorado en el estudio, hay algunos elementos que constituyen un posible reflejo de ese mecanismo reproductor del cual el autor nos habla.

Al considerar la correspondencia predominantemente del consumo cultural intenso-heterogéneo con las maestras de la escuela montevideana de contexto favorable y aquellas de consumo cultural débil-homogéneo con las maestras de la escuela capitalina ubicada en contexto crítico, es posible señalar que así como las desigualdades sociales de origen entre los niños se perpetúan a través de la escuela las maestras también se estarían distribuyendo en función de estas diferencias. Es decir, las maestras cuyo consumo cultural es débil-homogéneo se estarían concentrando en escuelas cuyos alumnos se encuentran en contextos que se caracterizan por ese tipo de consumo y de la misma forma, las maestras cuyo consumo cultural es intenso-heterogéneo se estarían concentrando en escuelas cuyo contexto está más propenso a presentar ese tipo de consumo. En este sentido, no se estarían acortando las distancias, en términos de Bourdieu y Passeron, entre el trabajo pedagógico primario y el trabajo pedagógico secundario, por tanto, estaría actuando eficazmente la acción indirecta de la escuela que se encarga de consagrar la herencia del medio social de origen por sobre lo metódicamente transmitido (la acción directa de la escuela).

Esto aludiría al aspecto que los autores mencionan como la inercia propia de la institución educativa, donde los agentes encargados de la reproducción cultural y social simultáneamente garantizan la auto-reproducción de la institución.

Así se refleja el mecanismo que opera de alguna forma en el sistema educativo que distribuye a sus funcionarios en función de esas mismas diferencias, situando a las maestras con menor capital cultural en contextos desfavorables y a las de mayor capital cultural en contextos socio-culturales favorables. Esta distribución hace aun más difícil romper con la reproducción de las desigualdades, dado que si no se valora el arte o el patrimonio cultural ni se lo entiende como un elemento a acercar por parte de la escuela, menos aún se va a abrir la puerta al acceso y a la posibilidad de adentrarse en ese "mundo" (ni siquiera de forma paralela a la escuela por habilidades o motivación personal).

Esto se sustenta además en lo expuesto en el apartado II, que son las maestras de consumo cultural intenso-heterogéneo las que predominantemente tienen una posición

más abierta a trabajar lo artístico y a salir con los niños y las de consumo cultural débil-homogéneo una posición más cerrada.

Sin embargo, cabe mencionar que esta correspondencia no se constata en Artigas, donde las maestras no presentan tantas diferencias entre sí en cuanto a su consumo cultural según contexto que se trate. Esto quizás se relaciona con los datos de los estudios en la materia desarrollados en Uruguay, donde las diferencias son muy acentuadas en los datos de los asentamientos de la capital del país con respecto a los datos a nivel nacional y tal vez, no tan acentuadas al interior de otras ciudades departamentales. Cabría en futuras investigaciones explorar con mayor profundidad esta constatación.

Asimismo, otro elemento que se observó en el estudio que permite de alguna forma confirmar este papel reproductor de las diferencias de la institución educativa es la cuestión de las visitas a la escuela o salidas a museos, muestras, exposiciones, obras teatrales. Es muy claro el acceso diferencial a este tipo de actividades según contexto que se trate. En el caso de las escuelas de práctica tanto montevidéanas como artiguenses han recibido visitas de artistas, exposiciones dentro de la escuela misma y obras de teatro. Además de que se han realizado salidas afuera de la escuela de esta índole, sobre todo en la escuela de Artigas. Sin embargo, en el caso de las escuelas de contexto crítico no existieron visitas en los últimos años ni tampoco (en el caso de la escuela montevidéana) salidas; en Artigas sí se salió pero siempre se encuentra sujeta a la invitación por parte de la obra puntual que se presente en el departamento. Esta constatación de alguna manera sugiere también el papel reproductor de la institución, dado que nuevamente distribuye el acceso a este tipo de actividades en función del nivel socioeconómico de la escuela, garantizando mayor acceso en las escuelas ubicadas en contextos favorables y menor acceso en las escuelas de contexto crítico.

La frecuentación a los museos como bien dice Bourdieu, está asociada con la instrucción, la escuela es la que en gran medida desarrolla el interés a frecuentarlos. Además de la frecuentación de los museos, esto lo podemos extrapolar a la frecuentación al teatro, a muestras, exposiciones, a espectáculos de danza, es decir a la formación de la “necesidad cultural”. Son aquellos niños de origen social alto los que logran experimentar la eficacia de la acción indirecta de la escuela, es decir aquella que potencia lo que ya viene de la casa, en este caso, la predisposición a frecuentar eventos artísticos. Pero lo que sucede, es que los niños de origen social bajo no tienen esta predisposición –a través de estimulación en el hogar- por tanto sólo dependen de la acción directa de la escuela. Al garantizar mayor acceso a visitas por parte de artistas a las escuelas de contextos favorables, se potencia la necesidad cultural de aquellos que ya la pueden traer desde la casa, sin embargo se deja sin acceso a este tipo de expresiones a los que provienen de medios sociales de origen desfavorables que probablemente no tengan una necesidad cultural creada por su familia. De ahí la importancia de la acción directa de la escuela la cual a través de una racionalización de la pedagogía y sistematizando lo que debe enseñarse aspira a dismantelar los privilegios heredados. Como se dijo anteriormente, según Bourdieu es tarea del trabajo pedagógico revelar que la necesidad cultural es algo que se transmite desde la familia y el medio social de origen y por tanto está condicionado socialmente. Asimismo, debe poder visualizarse que las categorías de percepción y la satisfacción artística no son algo innato sino que tienen una génesis social.

Sumado a esto, recapitulando lo planteado en el apartado IV, hay dos marcadas visiones en cuanto a la reproducción de las diferencias de origen, lo cual no se condice necesariamente con el contexto, dado que gran parte de las maestras en su discurso se alinean a una postura no reproduccionista. Sin embargo, si seguimos a Bourdieu y Passeron, estos discursos de reconocimiento de las diferencias y del rol de la maestra, la concientización del papel que ocupan y de la importancia de educar sistemáticamente en aquellos vacíos que no se traen desde el medio familiar, no alcanzan para modificar el rol reproductor de la institución. Como se dijo anteriormente, es el sistema de enseñanza en sí el que perpetúa este estado de cosas, no depende de la voluntad personal de algunas maestras ni de una voluntad política, sino que es un mecanismo que está instalado en un nivel más profundo.

No obstante, al analizar estos discursos se vislumbran grandes avances en materia de democratización en el acceso a la cultura, en tanto que esta conciencia por parte de las maestras del papel que ocupan sumado a la incorporación con fuerza del área artística en el programa, opera a favor de esa racionalización de la pedagogía a la que aluden los autores y a una sistematización de lo que debe enseñarse, lo cual indudablemente redunda en un fortalecimiento de la acción directa de la escuela.

Asimismo, cabe realizar otras puntualizaciones acerca de esas dos visiones planteadas. En las posturas reproduccionistas encontramos una mirada estigmatizadora sobre los niños, mientras que en la postura no reproduccionista una mirada de reconocimiento sobre ellos. Las primeras posturas, siguiendo a Goffman, estarían inhabilitando al individuo para una plena aceptación social y principalmente la explicación dada para esta desacreditación estaría en cuestiones personales, del carácter de los sujetos: falta de capacidad, de interés, no saber apreciar ni entender lo artístico. Las maestras al dar una explicación y justificación de ese estigma ponen en marcha un mecanismo que es básicamente discriminador y que como se dijo antes, en la práctica reduce las posibilidades vitales de los sujetos en cuestión, en este caso los niños. Por otra parte, están aquellas maestras que manifiestan las segundas posturas, estas implican una mirada distinta sobre los sujetos. Insertaremos estas posturas en la primer esfera de reconocimiento en el sentido otorgado por Honneth, es decir la de las relaciones afectivas o de amor. Encontramos en la maestra un rol fundamental en la formación del niño y al constituir uno de los agentes socializadores por excelencia, representan un lugar de vital importancia en el desarrollo afectivo del niño. En los discursos de estas maestras se constató una mirada reconocedora de las capacidades de los niños, de su sensibilidad y capacidad de disfrute de la producción y apreciación del arte. De alguna manera, este reconocimiento consciente por parte de las maestras repercute en los niños, dado que en la medida que ven reconocidas sus capacidades se está favoreciendo una buena relación consigo mismos. En este sentido, el mecanismo reconocedor lo que promueve es la autoconfianza en los alumnos, en contraposición al mecanismo estigmatizador que favorece la vergüenza y la automarginación.

Lo que hasta aquí tratamos alude al aspecto más amplio del objeto de estudio, adentrándonos en otro nivel del análisis cabe profundizar en la reflexión sobre el consumo cultural de las maestras.

Al explorar en las principales disciplinas artísticas y los principales géneros que forman parte del gusto de las maestras se desprende que a nivel general, son mayoritariamente elementos de “lo popular” en el sentido que le otorga Canelini, lo que caracteriza a su

consumo cultural. Los discursos de las maestras en relación a sus principales gustos en el arte y en plano cultural se insertan principalmente en esa dimensión, dado que mayoritariamente se nombran libros de consumo masivo así como se menciona el gusto por el tango, por el folclore, por los románticos, por la murga o por el candombe. En definitiva, son este tipo de manifestaciones culturales las que prevalecen, identificándose especialmente en el caso de la música y la literatura.

No obstante, se encontraron algunas maestras con consumos culturales también asociados a “lo culto” justamente estos casos son los de maestras con formación formal paralela en arte. En estos casos se destaca dentro de lo artístico un favoritismo por la pintura y las artes visuales mencionando tanto el cine independiente, como el graffiti y el arte efímero. Asimismo se menciona la danza contemporánea y las salidas a museos, teatro o cine que en los otros casos está menos presente. Es decir, estas maestras que tienen un consumo cultural “culto” en el sentido que le confiere Canelini, tienen también más adhesión a las expresiones artísticas contemporáneas a diferencia de las maestras con consumo cultural asociado a “lo popular” que manifiestan mayor resistencia a ese tipo de expresiones.¹⁴

Lo interesante de indagar en el consumo cultural de las maestras reside en la exploración de sus patrones de recepción de lo cultural y lo artístico, para así comprender también qué lugar le asignan en la práctica profesional y por tanto comprender cómo receptionan el nuevo programa educativo y los contenidos artísticos que allí se encuentran.

Es así que un posible resultado de este estudio es la asimetría entre lo que el programa formalmente propone para el área artística y los patrones de recepción de los educadores encargados de incorporarlo a la currícula, los cuales se ven enfrentados al desafío de transmitirlo careciendo de formación formal en esas áreas. Y es justamente en este punto en que los determinismos sociales entran en juego, dado que son aquellos educadores con intenso consumo cultural en su vida personal los que se encuentran más capacitados para transmitir éste área del programa y los de consumo cultural débil los que se encuentran ante un mayor desafío profesional. Además, como se dijo antes, en el caso de Montevideo esto se corresponde con los contextos favorable y crítico respectivamente, lo cual refuerza la idea de la asimetría entre los códigos de recepción del nuevo programa, tanto de alumnos como de maestros de contexto crítico.

Por otra parte, al analizar las actividades artísticas que se desarrollan en clase siguen predominando las actividades propuestas enmarcadas bajo una lógica de lo culto, lo popular y lo masivo como ámbitos cerrados con barreras que no permiten entrecruzamientos, las actividades que se desarrollan se las define y presenta en función de esta separación. Son únicamente las maestras con formación paralela en alguna disciplina artística y las que tienen un consumo cultural intenso-heterogéneo, las que desarrollan actividades más complejas en el área, en el sentido que incorporan trabajo en mayor cantidad de disciplinas y trabajan diversos géneros, mezclando expresiones de lo popular, lo masivo y lo culto, de alguna manera haciendo partícipes a los niños de los procesos de hibridación de la cultura contemporánea.

¹⁴ Esto se corresponde con lo que analizamos en el apartado II en cuanto a la calidad del consumo en términos de consumo cultural Heterogéneo vs. Homogéneo.

En lo que refiere al apartado III acerca del patrimonio cultural y su transmisión a través de la escuela, como ya se dijo anteriormente, en palabras de Canelini *“la escuela constituye un escenario clave para la teatralización del patrimonio”*. Es uno de los lugares transmisores por excelencia de ese acervo considerado patrimonio. Es en este sentido que se exploraron las definiciones dadas por las maestras para ver qué tipo de teatro es el que proponen en la rutina escolar. A través de este análisis se confirma que las maestras desempeñan el papel de preservadoras y difusoras del patrimonio cultural que en sí mismo constituye una simulación, una puesta en escena. De esta forma se contribuye a conservar una colección de símbolos que no caducan en el tiempo y al transmitirse generación tras generación se van fortaleciendo y naturalizándose. Así es que se van constituyendo en una tradición que pocas veces da lugar a su puesta en cuestionamiento y discusión.

En los discursos de las maestras mayoritariamente no se encuentra mención a un trabajo fuerte en la práctica que implique considerar y reconsiderar el concepto de patrimonio y conocer que así como se valorizan ciertas expresiones otras quedan por fuera. Por lo cual, en tanto se naturaliza el patrimonio, también -siguiendo a Bourdieu- se perpetúa el ocultamiento de las desigualdades sociales que subyacen, dado que no es ni fue posible para todos apropiarse de igual manera de ese patrimonio ni todos contribuyeron de igual manera para su formación.

Así como no se consideran estas desigualdades sociales que permanecen intactas detrás del concepto de patrimonio, tampoco se alude a la mirada “Montevideo-céntrica” del patrimonio, prácticamente no se hace alusión al clivaje capital-interior en la génesis de ese patrimonio. Tampoco se identifica la carencia de oferta cultural, (que en otras oportunidades sí es mencionada por maestras artiguenses) como producto de una mirada del patrimonio que en gran medida excluye al interior y a las capitales departamentales del interior del país.

En este sentido, siguiendo a Lacarrieu estaríamos en presencia de la formación de una “ciudadanía regulada” o “deficitaria”, dado que al naturalizar el patrimonio se torna a tal punto incuestionable su valor que en alguna medida se atenta contra el pleno ejercicio de la ciudadanía. Al igual que lo mencionado por Canelini, Lacarrieu ve en esa cosificación del patrimonio una forma de simulación social.

A pesar de que las definiciones de las maestras incluyen un montón de elementos, predomina una visión cosificada del mismo, dejando de lado lo que Lacarrieu engloba en el ámbito de la memoria, es decir todo aquello que no es tangible y que es lo que en definitiva alude a los procesos histórico- sociales que por lo general fueron originados por aquellos que poseen el poder simbólico para poder hacerlo posible.

No obstante, en algunos discursos se vislumbraron ciertos matices, algunas tímidas apreciaciones revelaron una capacidad de replantearse más allá el concepto de patrimonio, lo cual sugiere que quizás en un futuro se vaya volcando en mayor medida a los niños un espíritu crítico sobre lo que significa el patrimonio cultural del Uruguay.

Por otra parte, resta mencionar otra consideración que se deriva del estudio, la clara diferencia entre las escuelas de Montevideo y Artigas en cuanto a su relación con el nuevo programa de enseñanza primaria, siendo notoriamente mayor la apertura al

mismo desde el departamento fronterizo frente a la resistencia manifestada por las escuelas capitalinas.

Asimismo, es de resaltar otro dato sugerente: en Artigas, a pesar de la escasa oferta cultural, se realizaron durante el año de referencia más salidas que en las escuelas montevidéanas. Esto es muestra de las formas diferenciales de adaptarse a la oferta cultural de la cual dispone cada departamento. Mientras en Artigas son escasas las oportunidades de ver una obra de teatro, de danza o de asistir a una exposición y en Montevideo son abundantes, paradójicamente se hace más uso de esas oportunidades en las escuelas artiguenses que en las montevidéanas. Esta forma de consumir cultura denota una voracidad cultural en el sentido otorgado por Sullivan y Katz-Gerro explicitado anteriormente. En la medida que hay un compromiso por parte de estas escuelas a no dejar casi ninguna actividad de las que hay disponibles sin realizar, se puede afirmar entonces que son voraces en materia de cultura.

Capítulo VI.

Consideraciones finales.

A modo de cierre de este estudio, cabe realizar algunas puntualizaciones. Se entiende que el incremento en la presencia del área artística en el nuevo Programa de Enseñanza Primaria constituye un intento de reintegrar el plano cultural artístico en la educación pública nacional. Como bien planteaban Sarlo y Caetano la institución escuela se ha visto en crisis y debilitada en las últimas décadas y la subestimación del plano cultural producto de las políticas neoliberales no dejaron exenta a la política educativa. Es así que se encuentra en el nuevo Programa de Enseñanza Primaria un reflejo de los cambios sustanciales que viene experimentando la política educativa, lo cual denota un cambio de paradigma en la forma de entender y conceptualizar el lugar de la educación en la sociedad.

Ahora, a partir de lo expuesto en este estudio, vemos como a pesar de estas transformaciones que aluden a la estructura de oportunidades aportada por el Estado a través del cambio de programa, aun queda un largo camino por recorrer en lo que respecta a la reproducción de las diferencias sociales y la desigualdad cultural a través de la escuela. La incorporación del área del conocimiento artístico en el nuevo programa, al mismo nivel que las demás áreas, unido al fuerte incremento de su presencia constituye un avance sustancial en la conceptualización de la educación primaria. Asimismo, representa un gran cambio en la medida que favorece a la eficacia de la acción directa de la enseñanza, no dejando librada al azar un área del conocimiento, que para algunos niños, sólo la escuela puede garantizarles acceso.

Sin embargo, queda camino por recorrer porque, como se dijo antes, por ejemplo, la forma en la que se distribuyen las maestras según contexto en el caso de Montevideo y el acceso diferencial también según contexto a visitas y salidas relacionadas con la cultura artística, son muestras de falencias aun vigentes en el sistema educativo que obstaculizan que se capitalice cabalmente la enseñanza de arte en la escuela.

Igualmente, cabe señalar que es un cambio que recién se está iniciando y como todo cambio llevará un tiempo su concreción en la práctica. Por tanto, resulta destacable que la mayor parte de las maestras se muestran conscientes de su rol y su papel y reconozcan, en el sentido profundo de la palabra, tal cual lo explicita Honneth, las capacidades de los alumnos, no condenándolos -al menos desde sus discursos- al fracaso educativo y por ende, social.

Vale detenerse también en el hecho de que las maestras comparten en alguna medida la exclusión social de sus alumnos, como vimos en este estudio las diferencias en su consumo cultural a veces se corresponden con los contextos. Le compete a la política educativa garantizar que se re valore socialmente el rol del maestro como principal agente difusor de cultura. Sería interesante ver en qué medida el lugar que socialmente hoy se le otorga al maestro lo imposibilita en el acceso a mayor cantidad de prácticas culturales y artísticas. Dado el alcance limitado del actual estudio, sería interesante indagar en este sentido en futuras investigaciones.

Asimismo, el tema de la conceptualización del patrimonio cultural en la escuela es muy amplio y rico lo cual amerita su estudio específico así como de otros puntos desarrollados en el actual estudio.

A lo largo de esta investigación se intentó dar cuenta de cuestiones que tocan diversas aristas de lo cultural y lo educacional. Entendemos que re incorporar la cultura en la educación es clave para el desarrollo y que en la medida que se vaya paulatinamente incorporando se reforzará su papel como activo para los sujetos. En este sentido, nos adherimos a las palabras de Kliksberg, analista en estos temas: *"...Si se ponen en marcha políticas culturales activas, con un respaldo público fuerte, orientadas a amplios sectores desfavorecidos, la cultura puede ser un camino hacia la inclusión totalmente reforzante de los otros caminos. Lo que puede hacer la cultura en devolución de la autoestima de grupos marginados es de mucha relevancia. Los seres humanos pueden perder todo, pero son portadores de cultura..."* (Kliksberg, 2004, Pág. 10).

Bibliografía:

- Achugar, H, Rapetti, S, Dominizain, S, Radakovich, R (2003) *Imaginarios y Consumo Cultural. Primer Informe nacional sobre consumo y comportamiento cultural*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Achugar, H, Rapetti, S, Dominizain, S, Radakovich, R (2006) *Cultura en situación de pobreza. Imaginarios y Consumo Cultural en asentamientos de Montevideo*. Montevideo: FIIUCE-UdelaR.
- A.N.E.P Consejo de Educación Primaria (1986) *Programa de Educación Primaria para las escuelas Urbanas*.
- A.N.E.P Consejo de Educación Primaria (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- Arocena, F. (coord.) (2011) *Regionalización cultural del Uruguay*. Montevideo: UdelaR-Programa Viví Cultura. Dirección Nacional de Cultura.
- Bourdieu, P (1979) *Los tres estados del capital cultural* [online] Disponible en: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P (1998) *La distinción: crítica social del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P, Passeron, JC (2001) *La reproducción*. Madrid: Ed. Popular.
- Bourdieu, P, Passeron, JC (2009) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P (2010) *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Bonal, X (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Caetano, G (2003) *Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos*. [online] En Pensar Iberoamérica, Revista de cultura, número 4, Junio-Setiembre 2003. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric04a01.htm>.
- Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) (2006) *Informe al Congreso Nacional de Educación. Segunda Parte. Aportes Documentales*. Montevideo: IMPO.
- Dominizain, S, Rapetti, S, Radakovich, R. (2009) *Imaginarios y Consumo Cultural. Segundo Informe Nacional sobre Consumo y Comportamiento Cultural*. Montevideo: UDELAR-PNUD-MEC.CCE.
- Durkheim, E (1990) *Educación y Sociología*. España: Editorial Península.
- Enguita, M (editor) (1999) *Sociología de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.S.A.
- García Canclini, N. (2010) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Goffman, E. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu editores.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kaztman, R. (coord.) (1999) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. [online]

Disponible en: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/10772/PI0772.xml&xsl=/uruguay/tpl/p9f.xsl&base=/uruguay/tpl/top-bottom.xsl>

- Kliksberg, B. (2004) *¿Por qué es clave la cultura para el desarrollo?* [online] En Revista del CLAD Reforma y Democracia, número 29, Junio 2004. Caracas. Disponible en: http://virtual.flacso.org.ar/file.php/759/Acceso_a_biblioteca/Cultura_y_Desarrollo_Social/Kliksberg-Cultura_y_desarrollo.pdf
- Lacarrieu, M. (2004) *El patrimonio cultural inmaterial: un recurso político en el espacio de la cultura pública local*. [online] Disponible en: http://www.dibam.cl/seminario_2004/pdf/capt_07_seminario.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura (2008) Ley General de Educación. [online] Disponible en: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy/laley.html>
- Patton, M. (2002) *Qualitative research and Evaluation Methods*. Estados Unidos: Sage Publications, Inc. California.
- Radakovich, R. (2011) *Retrato cultural. Montevideo entre cumbias, tambores y óperas*. Colección Investigaciones en Comunicación-Nro. 2. Montevideo: LICCOM-UdelaR.
- Radakovich, R. (2011) "Imágenes desdibujadas: cine nacional, mito o realidad". En *Música y Audiovisuales en Ciudades de Frontera*. Montevideo: FHUCE-UdelaR- Programa Viví Cultura. Dirección Nacional de Cultura.
- Read, H (1955) *Educación por el arte*. Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- Read, H (1977) *Arte y Sociedad*. Barcelona: Editorial Península.
- Sarlo, B. (1994) *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Stzern, S. *Creación de un Sistema de Educación Artística*. Proyecto institucional de la Universidad de la República, financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Escuela Nacional de Bellas Artes (1995-2004)
- Sullivan, Katz-Gerro (2007) *The Omnivore Thesis Revisited: Voracious Cultural Consumers* en *European Sociological Review* [online], volumen 23, número 2. Disponible en: <http://ebookbrowse.com/sullivan-katz-gerro-2007-pdf-d128438624>
- Sunkel, G (coord.)(2006) *El Consumo Cultural en América Latina*. 2da edición ampliada y revisada Bogotá: Editorial Convenio Andrés Bello.
- Taylor, S.J-Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- UNESCO *Patrimonio inmaterial*. [online] Disponible en: <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00022#art2>
- Williams, R (1976) *Keywords*, Londres: Fontana, págs. 76 a 82. Traducido por Tomás Austin M. 1990. [online] Disponible en: <http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/680/1/Raymond+Willimans.htm>
- Zunín, Ma. J. (2008) *"La educación artística en la escuela pública, situación actual y otras posibles miradas: apuntes para una reflexión"*. Tesis de grado Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de la República. Uruguay.