
Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza

Olaia Fontal Merillas*

Resumen

El presente cultural tiene una singularidad que lo define, y al mismo tiempo tiene el potencial de definir a la sociedad en la que surge. Esto lo convierte en un elemento patrimonial capaz de generar identidades, caracterizar contextos, ser transmitido generacionalmente y ser objeto de protección. Sin embargo, ese patrimonio cultural *del* presente, no es tratado como tal por ese mismo presente; no al menos *desde* la óptica de la difusión y la educación. Para desarrollar estos argumentos, partimos de una reflexión acerca de la cultura, su dimensión temporal -que va modificando los valores que sobre ella se proyectan-, hasta ocuparnos de forma específica de la cultura actual -la del presente- arrojando argumentos para justificar su coherencia interna. A partir de estas revisiones, nos referimos a los patrimonios culturales, en plural, manifestando su diversidad y pluralidad. Finalmente, nos ocupamos de las claves culturales del presente para abordar su enseñanza, centrándonos en el ámbito de la educación y de la comunicación cultural mediada. Sólo desde los presupuestos educativos -de la educación patrimonial- podremos asegurar la transmisión de una base cultural para el futuro.

Palabras Clave:

Educación patrimonial
Cultura contemporánea
Didáctica del Patrimonio Cultural

Abstract

The cultural present has a singularity that defines it, and at the same time it has the potential of defining the society in which arises. This turns it into a wealth assets able to generating identities, characterizing contexts, being transmitted between generations, and being a protection object. Nevertheless, this cultural heritage of the present, is not treated as such by the same present; not at least from the optics of the diffusion and the education. To develop these arguments, we depart from a reflection it brings over of the culture, its temporary dimension -that is modifying the values that on it are projected-, up to dealing with specific form of the current culture -that of the present- throwing arguments to justify its internal coherence. From these reviews, we refer to the cultural heritages, in plural, demonstrating their diversity and plurality. Finally, we deal with the cultural keys of the present to approach its education, centring on the area of the education and of the cultural half-full communication. Only from the educational budgets -Heritage Education- we will be able to assure the transmission of a cultural base for the future.

Keywords:

Heritage Education
Contemporary Culture
Didactics of the Cultural Heritage

*Área de Educación Artística. Universidad de Valladolid
ofontal@mpc.uva.es

1. El arte como ámbito de la cultura

Gramsci, reflexionaba en la década de los 70 del pasado siglo acerca de la propia idea de cultura más allá del saber enciclopédico o la visión puramente mecanicista. Así, para Gramsci¹:

“La cultura es (...) organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes” (Gramsci, 1976, 128-129).

A partir de estos presupuestos, Gramsci distingue de un modo muy gráfico la “pedantería” de la cultura: mientras que ésta permite una afirmación de la personalidad (conociéndonos a nosotros mismos podremos conocer a los demás), aquella fomenta el distanciamiento entre el portador de los conocimientos (aprendidos mecánicamente) y los demás. La cultura así entendida es empleada como elemento de diferenciación para la ponderación de unos y la exclusión de otros. Como explica Palacios, para Gramsci, todo el mundo es culto, porque es capaz de conectar causas y efectos, lo que nos lleva a una concepción coherente y unitaria de la cultura del hombre, como modo de vida y conducta, como camino de liberación (Palacios, 1988, 406). De este modo, Gramsci plantea una idea de cultura como sinónimo de crítica, “de logro de una conciencia del propio yo” (Op. Cit., 404-405).

En otro extremo y desde un enfoque actual, mucho más mediático, Schwanitz, ante la pregunta ¿qué es la cultura?, nos propone varias respuestas, seguidas de desarrollos argumentales que las hilan. De todo ello, extraemos algunas de las más significativas:

“Llamamos cultura a la comprensión de nuestra civilización. Si ésta fuese una persona, se llamaría Cultura. (...) La cultura es la familiaridad con los rasgos fundamentales de la historia de nuestra civilización, con las grandes teorías filosóficas y científicas, así como con el lenguaje y las obras más importantes del arte, la música y la literatura. La cultura es el estado de agilidad y de buena forma del espíritu que surge cuando se ha sabido todo y se ha olvidado todo. (...) La cultura es, pues, algo complejo: un ideal, un proceso, un conjunto de conocimientos y de capacidades y un estado”. (Schwanitz, 2002, 395-396)

Nos quedamos con estas dos visiones, que pese a su distancia, logran articular un punto de encuentro en la conexión individuo-sociedad y que conciben la cultura como un proceso (que implica, por tanto, el cambio), y como un estado (igualmente cambiante) más que como un resultado.

1.2. Desde una definición operativa de la cultura hasta el presente cultural

Ámbito, tiempo y contexto son los tres elementos que nos van a permitir aproximarnos a diferentes dimensiones de una cultura determinada. De manera que para delimitar la dimensión cultural, es preciso hacer referencia a qué tipo de “elemento” de esa cultura hacemos referencia -ya sea material o inmaterial-, concretar cuándo se creó y cómo ha ido cambiando en el tiempo y, finalmente, especificar con que contexto social, político o económico podemos vincularlo. De estas tres dimensiones, la que hace referencia al “ámbito” es la que plantea verdaderos problemas a la hora de tratar de delimitar la cultura; se generan, pues, problemas de “distinción”: ¿qué es y no es cultura? ¿existen culturas preferentes? ¿podemos diferenciar una alta o baja cultura? ¿existen ámbitos culturales “mejor tratados” que otros? (Gardner, 1996).

Sin duda, en la extensa historia del arte tenemos un ejemplo muy claro con el arte actual, sobre el que no se han proyectado ni reconocido los valores que concede la perspectiva del tiempo, y, por otra parte, tampoco la sociedad a la que va dirigido ese arte contemporáneo reconoce sus valores estéticos, creativos, o su potencial para caracterizar el contexto de referencia, es decir, el presente; no los reconoce, al menos, tanto como cabría esperar si tenemos en cuenta que se trata del patrimonio artístico propio del presente. Dicho de otro modo, no siempre se percibe el arte actual (ámbito cultural) como “producto” y fruto del presente (tiempo cultural), como el patrimonio que “nuestros vivos” están generando de acuerdo a una realidad de referencia común entre artistas y espectadores (contexto cultural); no se valora, en definitiva, como el patrimonio creado *desde* el presente. En cambio, sí se tiende a reconocer el patrimonio heredado, creado en el pasado, pero apropiado simbólicamente por el presente como clave identitaria suya. No cabe duda que ese patrimonio heredado implica una identidad histórica; por ejemplo, un pasado romano puede actuar como clave de la introducción de usos y costumbres culturales mantenidas hasta hoy. Pero, sin duda, una de las explicaciones para esa escasa valoración del presente artístico, reside en la ausencia de criterios que permitan encontrar y, por tanto, *proyectar* esos valores patrimoniales hacia ese arte creado *desde* el presente. Encontraremos una vía de solución en la educación, en este caso, la educación artística desde un enfoque patrimonial, capaz de poner en valor esa referencia patrimonial².

Por lo tanto, y a modo de conclusión, podemos aceptar como definición operativa que *la cultura hace referencia a todos los ámbitos que contribuyen a caracterizar un contexto, en un tiempo determinado*. En este sentido, el arte actual, puede considerarse como clave cultural del presente, creada *desde* el presente.

1.2. La cultura artística: una metonimia

A partir de la ya célebre definición de Tylor, “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto a miembro de la sociedad” (Tylor, 1977, 10), Bueno señala cómo esta definición permite una gran amplitud denotativa, evitando restringir el concepto de cultura a determinados contenidos humanos considerados “exquisitos”, o, en definitiva, superiores. Esta “alta cultura”, realmente no es más que una sección de la cultura que, de acuerdo con la definición de Tylor, abarca todo contenido humano como tal:

“No solamente el arte es una actividad cultural, sino que también lo es el trabajo manual; no solamente hay cultura en las “casas de la cultura”, puesto que una casa cualquiera, aunque sea una choza, es también un “objeto cultural” (Bueno, 1978, 64).

Si ojeamos la sección de cultura de un periódico, por plantear un medio de comunicación cercano a todos, encontramos que esos ámbitos culturales a los que nos hemos referido anteriormente, se concentran frecuentemente en la dimensión artística, incluyendo las artes mayores, las artes menores, las artes visuales, o lo que se venía incluyendo entre las llamadas Bellas Artes. En definitiva, se hace referencia constante (que no exclusiva) a un abanico de actividades humanas que quedarían inmersas dentro del ámbito cultural de lo artístico. De forma que la *parte* -en este caso el ámbito artístico-, en muchas ocasiones está representando al *todo*, es decir, la cultura; denominamos a esta relación la *metonimia de la cultura*, en alusión a la figura de dicción literaria donde una parte representa al todo³. Si la cultura se concibe como un sistema general de formas simbólicas, el arte será un subsistema concreto dentro de ese sistema general. “Así, una teoría del arte se constituye al mismo tiempo en una teoría de la cultura y no en una empresa autónoma y aislada” (Arañó Gisbert, 2001, 97).

Volviendo al asunto de la *metonimia*, resulta un ejercicio muy interesante preguntarse acerca del porqué de ésta. Ciertamente, si retomamos el argumento de la cultura y su capacidad para definir la especificidad de un contexto, encontramos que las manifestaciones artísticas (en toda su amplitud) son una fuente importante de caracterización de los distintos contextos. Esto supone que el arte se configura en clara consonancia con todas las demás dimensiones de la cultura. Precisamente la propia tradición de la historiografía, que encuentra su coherencia al argumentarse en función de todos los demás ámbitos de la cultura -ya desde Burckhardt-, la que ha dejado todo un poso que conduce a concebir la historia del arte como el colofón a la historia de la cultura (Bauer, 1980, 87)⁴, como la

culminación a una época o periodo histórico, como resumen y reflejo de un amplio contexto cultural⁵. En este sentido, la tradición idealista, especialmente con Hegel, presupone que los sucesos humanos responden a un orden lógico. Frente al idealismo, el materialismo histórico encuentra en aspectos concretos, como la lucha entre clases, una pauta para argumentar el motor de la historia o el método dialéctico y entender, así, cómo las grandes tensiones encuentran síntesis que resuelven las viejas antinomias (Ramírez, 1989, 64). En el tramo intermedio, encontramos una ponderación de la cultura del periodo clásico⁶, entendiendo que es en este momento cuando surgen las claves artísticas de índole material y espiritual que han prevalecido y dominado en épocas posteriores o que, en todo caso, han actuado como referentes sobre los que gravitar. El concepto que planteaba Burckhardt sobre el arte, se entiende asociado al propio concepto de libertad y es precisamente la renovación de la cultura el mejor aval de ésta. En esta argumentación, la cultura es representante del arte, al entender que es esta actividad humana la más vinculada a la innovación y, por tanto, a la libertad. Desde el punto de vista de la historiografía moderna, encontramos una asombrosa actualidad en algunos planteamientos de Burckhardt, especialmente en la unión del concepto de arte con el concepto de cultura, con lo que se convierte en predecesor de los planteamientos de la Sociología del Arte (Bauer, 1980, 88-90). Actualmente, a modo de poso de esta visión metonímica, encontramos una selección cultural que sitúa el acento en la dimensión artística. En cualquier caso, es posible pensar la actividad artística (en prácticamente todos los momentos de la historia), como una actividad humana excepcional e indisoluble de sus circunstancias y de su contexto histórico, que es causa y consecuencia de un complejo cultural muy amplio.

Por todo ello, debemos diferenciar el sustantivo *cultura* de lo que supone la cultura desde una perspectiva gnoseológica. Baste señalar que el hecho de encontrar asociados términos como *cultura* o *cultural* a todo tipo de sustantivos y adjetivos no tiene nada que ver con la *dimensión cultural* de la Historia o la Humanidad. Nos interesa comprender la cultura en su complejidad, superando cualquier tipo de metonimia, porque sólo de esta manera podremos acercarnos a una reconstrucción de la memoria. Se trata de comprender la cultura como un complejo indivisible, con muchas intersecciones y mestizajes, donde cada tiempo, cada ámbito y cada contexto forman parte de un conjunto que únicamente es parcelable para su estudio y comprensión; es fundamental, en este sentido, que toda sistematización se aleje lo menos posible de la complejidad de partida. En esta línea argumental, la cultura contemporánea, adquiere un papel fundamental, ya que no se trata sólo de una de las teselas del mosaico, sino que supone, además, el filtro con el que, inevitablemente, se contemplan todas las demás piezas y todo el conjunto.

1.3. La eterna cuestión de los límites del arte

En el presente, el arte ha derrumbado todos los “muros de contención” que le mantenían aislado y que le hacía algo concreto y claramente definible, para inundar todos los demás aspectos de la cultura. Hoy, podríamos entender que el arte se ha mezclado con todas las demás dimensiones, desde la medicina hasta la economía, y el resultado es una realidad aún más compleja donde carece de sentido entender el arte como la culminación de la cultura, en la línea de Burckhardt y la tradición historiográfica heredera de sus presupuestos⁷. Consideremos, siguiendo esta línea argumental, cómo en la actualidad el fenómeno del arte presenta una amplitud denotativa que excede las fronteras de una actividad específica, afectando incluso a aspectos vinculados a la cotidianidad. Por esto, las formas de comprensión del arte que responden al momento actual (y ya desde el último tercio del siglo XX), se insertan dentro de una idea de cultura extraordinariamente amplia, abarcando todo el espectro de actividades humanas. Aquí retomamos interrogantes eternos como ¿qué es arte y qué es vida?, ¿qué es arte y qué es ciencia?, ¿dónde empieza uno y acaba el otro? No parecen claros los límites, ni parece claro siquiera que deban existir o tratar de definirse esos límites...¿para qué?, ¿por qué?⁸. Esta integración responde, en definitiva, a una idea de cultura fuertemente marcada por los presupuestos postmodernos, donde no se incide tanto en la diferenciación de los ámbitos, en tanto que “partes” de la cultura, como en la importancia de los procesos. Es decir, una cultura que asume su complejidad y que se articula a partir de relaciones y no tanto de definiciones. Así, encontramos que son precisamente las diferentes formas de relación las que definen nuestra cultura y no tanto sus componentes⁹. El mestizaje, la integración o la lógica del caos, son algunas de esas formas de relación que caracterizan la cultura postmoderna¹⁰ (Connor, 1996; Muñoz, 2000).

1.4. Más que establecer límites, integrar partes

En esta constante interacción de las “partes” de la cultura -que en realidad no son segmentos de la misma sino simplemente variedades o modos-, se eliminan las categorías o diferencias, desde el momento que todas se pueden combinar con las demás. Esto se traduce en una absoluta integración y voluntad de relación entre la tradicionalmente catalogada como “alta cultura” y la “baja cultura” (Jameson, 1996, 94); lo elevado y lo cotidiano, en definitiva. Hablamos, pues, de una cultura más resuelta, más ligera¹¹, en la que las estructuras modernas del tiempo (y, por tanto, de la historia) y de los ejes o parcelas culturales, son sustituidas por las de la *relación* y *reciprocidad* intercultural.

Por continuar la metáfora, hemos pasado de una cultura organizada en un espacio bidimensional, a lo sumo tridimensional -con un arriba y un abajo, un primero y un después,

a una cultura situada en un “espacio cósmico”, donde las únicas referencias espaciales son las “constelaciones”, que las distintas partes establecen entre sí. Es decir, pasamos de la organización basada en referencias externas, a una organización cuyos referentes son internos.

2. Argumentos para valorar el presente cultural

Dentro de las diferentes dimensiones del tiempo cultural, nos situamos en el tiempo histórico, así denominado, precisamente, porque ha surgido en el pasado aunque prevalezca hasta nuestros días.

2.1. La valoración de las obras de arte cambia con el tiempo

En este sentido, debemos recordar la relatividad de ciertos esquemas culturales, que van variando con el tiempo, que dependen de un contexto social de referencia y que muchas veces han sido científicamente contruados; pensamos, sin ir más lejos, en los esquemas que la historiografía ha usado para ordenar la historia del arte: movimientos, estilos, periodos o escuelas. Por todo ello, podemos entender que el modo en que se valore una obra de arte es algo variable en el tiempo y en los diversos contextos de referencia. Aunque a veces asumimos que esa obra de arte “es” (presente) como se está percibiendo en el presente, en realidad “ha sido” (pasado) como se ha estado percibiendo con el tiempo y como se puede llegar a interpretar (futuro). En definitiva, las valoraciones cambian con el tiempo, y con ellas cambia el carácter de esa obra en su aspecto inmaterial. Dicho de otro modo, lo único que no cambia de una obra de arte es su condición material (salvo que sufra cambios en este sentido: se deteriore, se destruya, se modifique); todo lo demás, como los valores que la acompañan, son modificables, siempre subjetivos y relativos en el espacio-tiempo. Esto, sin duda, es una buena noticia para la educación patrimonial, que opera precisamente con valores, por lo que puede incidir en procesos de puesta en valor y de sensibilización. En definitiva, puede incidir en ese cambio de valoración de la obra, en su evolución en el tiempo.

Por todo ello, consideramos oportuno establecer matices que afectan a “los diferentes tiempos” de la cultura y que nos dan claves para su posterior tratamiento educativo:

- *Cultura del presente* comprende aquellos rasgos culturales en proceso de cambio, sujetos a modificaciones y a un desarrollo. Por ejemplo, el net-art.
- *Cultura del pasado* se refiere a ciclos culturales concluidos, donde no existe la mínima posibilidad de cambio o evolución. Por ejemplo, la enseñanza gremial: fue como fue, y

sólo queda estudiarla; cambian, en todo caso, los datos que se manejen, así como las interpretaciones y valoraciones que de ella se hagan. Cambia, por tanto, esa cultura vista *desde el presente*, y no esa *cultura del pasado*.

- *Cultura desde el presente* implica un análisis de cualquier tiempo cultural con el claro filtro de la óptica de referencia (seguramente inevitable). Por ejemplo, el estudio de la enseñanza gremial desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica.
- *Cultura desde el pasado*, hace referencia a una clave cultural del pasado (conclusa) vista desde un punto de vista también del pasado (concluso). Por ejemplo, el estudio de la enseñanza gremial del dibujo, desde la perspectiva de la Academia del s. XVIII.

	Carácter	Contenido	Ejemplo
Cultura del presente	Activo	Rasgos culturales en proceso de cambio o desarrollo	El e-learning
Cultura del pasado	Pasivo	Rasgos culturales conclusos	Enseñanza gremial
Cultura desde el presente	Activo	Rasgos culturales en desarrollo o conclusos. Filtro del presente cultural	Análisis o estudio de la enseñanza gremial desde la Pedagogía Crítica
Cultura desde el pasado	Activo/pasivo	Rasgos culturales en desarrollo o conclusos. Filtro del pasado cultural	Análisis o estudio de la enseñanza gremial desde el Pensamiento Ilustrado

Tabla 1: "El tiempo cultural". Carácter, contenido y ejemplos de diferentes categorías temporales de la cultura.

Este análisis del tiempo cultural va a suponer nuestro primer argumento para considerar el presente cultural no sólo como un tiempo fundamental desde la óptica de la cultura, sino también, del patrimonio cultural. El carácter *activo* del presente cultural nos permite considerarlo como un caudal en estado "casi virgen", sobre el que apenas han actuado filtros, salvo aquellos que surgen de las versiones crítica y periodística del análisis de ese presente, y que permiten un mayor desarrollo subjetivo del mismo. Es decir, el carácter activo y "vivo" de un momento cultural, además de la conexión con las mentes contemporáneas del mismo, permite una mayor complejidad en el estudio, análisis y comprensión de este presente cultural. Posibilita, también, una mayor diversidad de enfoques que, en principio, pueden permitir una riqueza mayor en el estudio de esa realidad. Pero, sobre todo, la interrelación existente entre el tiempo de estudio y el tiempo de análisis, hace posible el empleo de los esquemas propios de ese momento cultural. Así, por ejemplo, el análisis de la tecnología *del presente desde el presente* permite un conocimiento de la realidad analizada sin el filtro que supondría estar en un momento tecnológicamente más avanzado o simplemente superado (por ejemplo, dentro de 100 años).

2.2. Podemos valorar el presente antes de que sea pasado

Por otra parte, la conciencia histórica permite el reposo de estas realidades, entonces vistas “en frío” pero, con toda probabilidad, desprovistas de las claves que mejor se aproximan a la interpretación del objeto de estudio y que son las claves que únicamente se pueden tener en el mismo momento en que suceden esas realidades. Por todos estos motivos, creemos que es necesaria una consideración del presente cultural como momento fundamental, en ningún caso excluyente con respecto a otros tiempos culturales, pero sí ineludible. Dicho de un modo más sencillo: es preciso valorar y ocuparse del presente cultural antes de que sea pasado; entonces, cuando ya sea pasado, también habrá que ocuparse de él. El primer argumento quedaría fijado, por lo tanto, en la unión entre la *cultura del presente* + la *cultura desde el presente*.

2.3. El presente se comprende más íntegramente si se está viviendo

Siguiendo el argumento anterior, el presente cultural permite análisis que sólo pueden efectuarse desde la vivencia, desde la inmersión en todo el complejo cultural (sociedad, economía, valores...). En resumen, el presente cultural no permite una visión perspectiva pero sí hace posible la comprensión integral de la cultura. De manera que no es necesaria la reconstrucción, sino la ordenación. Desde estos presupuestos tratamos de destacar la importancia de un estudio del presente cultural desde los presupuestos patrimoniales, porque si los valores y los bienes integran el patrimonio cultural, es precisamente el presente el momento cultural que mejor y en mayor medida los conoce y que, además, es capaz de determinar con mayor complejidad los valores insertos en estos bienes. Sabemos que a medida que pasa el tiempo se van perdiendo matices y se van introduciendo puntos de vista que muchas veces amplían nuestra visión pero que, en otras ocasiones, la distorsionan. Con el pasado, por una parte, y el presente, por otra, habremos configurado un hilo conductor continuo, sin interrupciones, que es la cultura; la cultura entendida como un hilo que llega hasta el presente y donde todos los tiempos culturales adquieren la misma importancia (Fontal, 2004b).

2.4. El arte contemporáneo es coherente con su momento político-económico-tecnológico

Internet, además de “refugio” de la *interculturalidad* que caracteriza al presente, constituye también una de las claves que argumentan su sentido y coherencia. De todo ese presente cultural, la producción artística (en su dimensión plástica) es, con toda seguridad, el ámbito que goza de una peor aceptación. La arte contemporáneo parece estar en desventaja respecto al arte del pasado, no por igual con respecto a todos los momentos de la historia

del arte, pero sí de un modo genérico. Resulta preocupante si suponemos que se trata, como mínimo, de un arte que responde a su tiempo y que es coherente con ese tiempo: es resultado y consecuencia, causa y efecto. Podemos argumentar, al menos, la coherencia del arte contemporáneo con su contexto político-económico-tecnológico, tridente de la evolución cultural (Leguina y Baquedano, 2000, 10-11).

Comencemos por la *ciencia*, que es un componente muy claro de nuestro presente y, siguiendo la concepción moderna de *progreso ilimitado*, parece ser entendida como la generatriz de ese progreso; por tanto, la ciencia nos demuestra la “superación” del pasado. Así, la ciencia nos proporciona tecnología, bienestar, ocio, salud, etc. Y es, en este sentido, responsable directa de aquello de nuestro presente que más nos enorgullece. Sin embargo, esta veneración no está carente de recelo; la misma tecnología tiene el poder de la destrucción humana (caso, por ejemplo, de la tecnología nuclear) y la capacidad para sembrar el terror. Por lo tanto, la tecnología está sujeta a un doble uso, al mismo tiempo favorable y contrario a los intereses de los humanos. Esto significa que la tecnología en esencia es positiva –por lo que supone de avance en ella- y que son sus usos quienes la refuerzan o, por el contrario, la pervierten.

En cuanto a la *política* y sus diversos modelos, sufren una visión igualmente dual, pero mucho más paradójica. Esto implica la división interna dentro de los contextos políticos y la complejidad de las opiniones en torno a cualquier acción política. Pese a todo, la política parece ser la clave de las relaciones humanas, geográficas y económicas entre las naciones. Realmente en ella también se deposita la confianza en el progreso. Y, en directa relación, encontramos la economía; además de los usos económicos inmersos en la política, debemos señalar la asociación de la economía en todos los ámbitos de la cultura. Al mismo tiempo, el progreso de los diferentes contextos depende de su potencialidad económica, no sólo política y tecnológica.

Pese a todo ello, encontramos que el arte, especialmente aquel tradicionalmente entendido dentro de las “Bellas Artes”, es considerado como un elemento carente de sentido y de lazos culturales con su momento; esto no sucede, claro está, dentro de los circuitos propios del sistema del arte, sino entre el público en general y, podríamos llegar a sospechar, que esta falta de valoración alcanza una gran amplitud social. Sin embargo, la producción artística del presente se adhiere en gran medida a los demás ámbitos de la cultura y especialmente al tridente que hemos situado como clave del progreso: política-economía-tecnología. El arte y la política quedan vinculados desde el momento que existe un sistema por comisariado; los comisarios son, en este sentido, agentes que mueven institucionalmente las propuestas de los artistas y de las galerías. Por su parte, los museos y demás instituciones están dirigidas, en parte, por políticos. La política patrimonial, en el

caso de las ciudades, es otro ejemplo de cómo las decisiones políticas (asesoradas o no) deciden el orden de los elementos artísticos en ese contexto. Y también desde la política se toman decisiones relativas a la legislación, ordenación del territorio, relaciones con otros países, eventos artísticos, etc. Por lo tanto, dentro del sistema del arte, la política es condicionante y altamente determinante, no sólo para su transcurso histórico, sino también para comprender las características que la definen.

Respecto a la vinculación entre el arte y la economía, resulta obvio que el arte se mueve a partir de un subsistema económico interno y también, por su vinculación con la política general, externo. El subsistema económico propio, relativo al mercado (subastas, galerías, comisariados, etc.), fluctúa entre un comercio que se vincula a las masas -como es el caso de los medios de comunicación, donde la publicidad y el cine son las realidades artísticas más rentables- y, fluctúa por el otro lado, con un comercio que se vincula a una pequeña sección social que le aporta exclusividad y que origina, en gran medida, la separación con el resto del conjunto social. Realmente, es en su intento por ser una elite donde encuentra sentido, por ejemplo, el mercado de subastas. Pero podemos referirnos a una minoría, aunque mayor, para la que están pensados los grandes acontecimientos artísticos: bienales, trienales, ferias, documentas o muchos museos y centros de arte que, cada vez más, comienzan a ser masivos. Desde que el arte se asocia al espectáculo, esta minoría crece, porque entiende -aunque quizá no comparte- los códigos que observa. Así es como el arte, a través del espectáculo, se vuelve más accesible a las masas. En realidad, podemos pensar que se hace comprensible, porque al difundirlo, se ofrecen algunas claves para su comprensión y valoración.

Por último, el arte y la tecnología están asociados indisolublemente. La tecnología, en efecto, se ha integrado en todos los ámbitos del sistema del arte: forma parte de los mecanismos de exposición, de creación (arte digital, audiovisual, arte cibernético, mail art, net art, ...), de compra-venta (subasta a través de Internet, compra en galerías, compra directa a autores a través de sus Webs, etc.) y, por último, forma parte de los mecanismos de comunicación, entre los que cabe situar la educación¹² (integrados frecuentemente en la difusión), que incluyen material multimedia, clases a través de Internet, etc. Vemos, por tanto, que la tecnología -nueva y tradicional- está integrada en todos estos engranajes del sistema artístico.

Si el arte del presente entiende y comparte los mecanismos científico-político-tecnológicos del presente cultural (los aprovecha y utiliza), podemos preguntarnos si, efectivamente, se trata de un arte consecuente con su momento histórico o, por el contrario, es un arte incoherente e inconexo. Al menos, la coherencia parece quedar patente cuando encontramos la conexión del arte actual, con los hechos del presente cultural, muchos

reflejados como motivos, otros como elementos de crítica y otros como realidades paralelas; recordemos, en este sentido, la exposición Emergencias en el MUSAC (2005), donde los autores trataban temas como la anorexia, los conflictos bélicos actuales, las desigualdades sociales o el deterioro del planeta entre otros tantos temas de actualidad, que podemos encontrar referidos diariamente en los informativos¹³. El arte del presente parece ser un apéndice o un elemento integrante -depende de la perspectiva que se adopte-, que muestra fuertes vínculos con esos ámbitos de la cultura en la que está inmerso. Por este camino no encontraremos, por lo tanto, el rechazo hacia la producción presente; no, al menos, argumentando la falta de coherencia con su presente cultural.

2.5. Si la cultura es, metafóricamente, un hilo conductor del tiempo, ¿se corta en el presente?

El presente es, además de una realidad contemporánea, parte de lo que va a ser una realidad histórica (lo será en el futuro). Si comparamos la cultura con un hilo -en este caso, un hilo que va pasando por todos los tiempos-, podremos entender que la cultura es un continuo que sufre modificaciones, que se altera, que cambia, en definitiva. Todos los momentos de esa cultura tienen una lógica específica y una lógica de conjunto; y, el presente cultural, como parte de una futura realidad histórica, también tiene su lógica. En este hilo continuo, el presente cultural pasará a formar parte de la herencia del futuro y, en este sentido, puede ser abordado desde una perspectiva patrimonial. Lógicamente, la propia dinámica de la historia no permite visiones en perspectiva desde el presente hacia sí mismo, pero sí hace posibles otros mecanismos de historiación: crítica de arte, documentación en archivos, bibliotecas, casas de cultura, museos, medios de comunicación... La educación tiene el "poder" de poner el valor ese presente para preservar de él una parte y sólo así, preservado, podrá ser valorado y transmitido a futuras generaciones.

3. Claves desde la educación para abordar el patrimonio cultural del presente

La cuestión es determinar las claves que nos permiten comprender la cultura del presente como parte de nuestro patrimonio, para poder plantear su tratamiento desde la mirada de la educación. Una primera clave la podemos encontrar en "Arte y cultura" (Greenberg, 2002)¹⁴; en una primera parte de esta obra, dedicada al análisis de la cultura en general, el autor nos propone una reflexión sobre la *convivencia* de propuestas absolutamente *inconexas* -radicalmente diferentes entre sí-, tratando de buscar un hilo conductor que dé sentido a esta disparidad. Así, Greenberg se pregunta si "el hecho de que tal disparidad¹⁵ exista en el marco de una sola tradición cultural, que se ha dado y se da por supuesta, ¿indica que la disparidad forma parte del orden natural de las cosas? ¿O es algo enteramente nuevo,

algo específico de nuestra época?” (Greenberg, 2002, 15). La respuesta, que desarrolla a lo largo de todo el capítulo, viene a ser una revelación de todos los que, durante la segunda mitad del siglo XX, irían configurándose como los pilares de la *cultura fragmentada*, la cultura de la diferencia, la deconstrucción de la cultura o la cultura de masas. Todos estos adjetivos resumen, en definitiva, los presupuestos de la cultura postmoderna:

“Una sociedad que en el transcurso de su desarrollo es cada vez más incapaz de justificar la inevitabilidad de sus formas particulares rompe las ideas aceptadas de las que necesariamente dependen artista y escritores para comunicarse con sus públicos (...) Se cuestionan todas las verdades de la religión, la autoridad, la tradición, el estilo, y el escritor o el artista ya no es capaz de calcular la respuesta de su público a los símbolos y referencias con que trabaja” (Greenberg, 2002, 16).

3.1. Abordar la interdisciplinariedad desde la educación patrimonial

Situándonos en los presupuestos del presente podemos plantear la educación orientada a la construcción de una base para el futuro que, en el caso del patrimonio cultural, adquiere especial relevancia, dado que la dimensión tiempo es fundamental como hemos argumentado a lo largo de este artículo: podemos enseñar el presente cultural, como tal, antes de que sea pasado.

L. Cros, a finales de la década de los sesenta, trataba de demostrar cómo la pedagogía del momento no era adecuada a los fines que se proponía, por lo que elaboró una “estrategia de cambio”. Una de las primeras cuestiones que recomendó fue una relación entre las disciplinas; se trataba de un cambio en la estructura que produciría un cambio de actitud educacional. Así, se buscaban empresas globales e interdisciplinarias tales como el estudio del medio, dando lugar a la relación y participación activa de los estudiantes de diferentes niveles, particularmente de los de secundaria (Juif y Legrand, 1980, 128). Así, Cros entendía que la especialización de las disciplinas no era una cuestión negativa en su concepción pero sí en su proyección o uso, pues resulta necesario al conocimiento intelectual pero no por ello deben organizarse las diferentes áreas o asignaturas como si se pretendiese ese mismo nivel de profundización. Por eso, proponía Cros, cada disciplina debe ser concebida cumpliendo una doble función: como contribución a la educación general o con vistas a la futura especialización; era ésta una enseñanza de iniciación. La primera modalidad –interdisciplinar diríamos hoy- debe concebirse como una enseñanza que analiza lo “real global” y desarrolla la creatividad, la aptitud para plantearse problemas nuevos y darles soluciones originales. En cambio, la enseñanza especializada procede de una realidad ya analizada y suministra soluciones ya encontradas a problemas ya planteados; es una enseñanza de *iniciación* (Cros, en Juif y Legrand, 1980, 129).

Entre las actividades globales interdisciplinares que Cros proponía, entendiendo que deben estar sistemáticamente organizadas y combinando las exigencias de la educación general y de la especializada, destacan el estudio del ambiente en el que viven los alumnos donde se combinan la realidad física y las relaciones técnicas y sociales de la civilización que les rodea, la correspondencia y los intercambios extraescolares, los contactos con la vida profesional, las actividades socioartísticas, etc. Los trabajos interdisciplinares pueden aportar, en opinión de Cros, un desarrollo de la expresión oral, escrita, inductiva y deductiva, del razonamiento (lógico, social, físico...), de la investigación (en los hechos, en los libros, en los testimonios, en los comportamientos...) y, finalmente, de la creación (literaria, musical, plástica...) (Op. Cit., 129-30).

Cuando el objeto de la enseñanza es el patrimonio cultural, la interdisciplinariedad está presente en el propio campo de estudio. Si pensamos en su aplicación en el ámbito formal, la interdisciplinariedad surge cuando diferentes áreas y asignaturas comparten entre sus objetivos la enseñanza del patrimonio cultural, especialmente las humanísticas y sociales. Desde estos presupuestos el patrimonio cultural se convierte en una realidad de naturaleza multidisciplinar que permite abordar simultánea e indivisiblemente la realidad cultural, estableciendo la condición interdisciplinar en el propio acto de su enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la educación patrimonial puede situarse como una concepción disciplinar emergente en lo que respecta a su aplicación al ámbito formal de la enseñanza. Tradicionalmente, la enseñanza-aprendizaje de elementos culturales se ha venido produciendo –tanto en la enseñanza formal como en la no formal- desde “disciplinas estanco”: la enseñanza del arte, de la música, de la literatura, de la etnografía... Algunos estudios realizados desde la enseñanza del patrimonio cultural nos han sugerido la posibilidad de ordenar una enseñanza cultural como un conjunto que implica, primero, la conjunción interdisciplinar y, después, la comprensión integral de la cultura (Juanola, Calbó y Vallés, 2005). Para desarrollar estos presupuestos, parece oportuno partir de algunos planteamientos que actúen a modo de eje genealógico:

1. Plantear la educación cultural como “disciplina interdisciplinar”
Superar fronteras para construir la interdisciplinariedad
Asociar educación, cultura y postmodernidad
Tomar como referente la pedagogía crítica
2. Situar las culturas como objeto de conocimiento con los siguientes campos:
Ámbitos culturales
Tiempos culturales

La cultura como hilo conductor del patrimonio colectivo

Definición comprensiva de la cultura intercultural

3. Aproximarnos al concepto de “los patrimonios”, comprendiendo desde la dimensión individual hasta la universal de sus propietarios y legatarios. Esto supone, reflexionar acerca de:

La memoria y las memorias de la cultura

El patrimonio multicultural y el patrimonio intercultural

4. La construcción de la conciencia e identidad culturales a partir de:

Trabajar la concienciación, reflexión y acción tomando como referente genealógico algunos de los presupuestos de Freire

Situar la educación como eje para la construcción de identidades culturales

Si el momento que estamos viviendo es estudiado y analizado vertiendo sobre él diferentes puntos de vista, esto permitirá optar a una comprensión de ese momento cultural mayor y más contrastada. Construir identidades culturales, tanto individuales como colectivas y sociales, implica el conocimiento del elemento o complejo cultural común. Por eso, en la medida en que existe un estudio de la especificidad de cada momento cultural, de cada ámbito, de su repercusión e incidencia internacional, así como de aquellos individuos representativos de una cultura, es posible reconstruir una imagen de sí misma y configurar, de este modo, una imagen que ofrecer a los demás; imagen que estará basada precisamente en ese autoconocimiento.

Por otra parte, para transmitir algo es preciso conocerlo. Esta afirmación tan sencilla en su formulación implica un estudio y una ocupación muy detalladas. De manera que aquello que carece de interés para todos, no se estudia. Quienes más interesados podemos estar en conocer, comprender y valorar nuestra cultura somos sus habitantes, porque es precisamente sobre nosotros sobre quienes revierte su conocimiento; éste es el legado que dejaremos en herencia al futuro (Jameson, 1996, 37). Estamos sensibilizados con respecto a la importancia del patrimonio cultural para todo el conjunto social, porque somos la época que ha desarrollado más teorías y aplicaciones, desde las identidades culturales, hasta la aplicación política, económica y administrativa en su gestión (Ballart y Tresserras, 2001); somos la época del impulso de los museos; hemos introducido el estudio de la cultura dentro de los currículum y es, precisamente a nosotros que hemos adquirido e impulsado esa toma de conciencia, a quienes nos corresponde, también, abordar el tratamiento de la cultura contemporánea como nuestro patrimonio cultural, el que dejaremos en herencia a futuras generaciones, junto con la actitud protectora y patrimonial que hemos iniciado hacia él. Esto ha de hacerse, fundamentalmente, a través de la difusión, comunicación y educación patrimonial.

3.2. Configurar una base cultural para el futuro desde la educación

Podemos preguntarnos cuál será la cultura que las futuras generaciones hereden del presente. Cuál es la base, la especificidad de nuestro momento, que es preciso conocer y que ya es posible comenzar a historiar. En este sentido, el momento presente es, con toda certeza, el momento de toda la historia de la humanidad que mayor conciencia de sí mismo tiene; no sólo con estudios que tratan de sentar las bases filosóficas del presente y, en ocasiones, del futuro, sino especialmente por la labor histórica que la crítica está haciendo sobre la cultura del presente (Tielve, 1998, 221-225). De manera que estamos historiando casi al mismo tiempo que suceden los acontecimientos y esto nos permite tener una perspectiva relativamente cercana de nuestra realidad. De este modo, las generaciones posteriores podrán historiar desde sus propios presupuestos, pero sabrán cuáles eran los presupuestos de historiación propios del presente. La cultura presente, además, realiza una fuerte labor de inventariado, si entendemos como tal la clasificación de documentos relativos a acontecimientos culturales, los registros en soportes audiovisuales o digitales, etc.¹⁶ De forma que tenemos una visión muy documentada de la cultura de nuestra época, que nos permite situar las claves culturales que el futuro heredará, para que sean más fidedignas que todas las construcciones culturales que la historia ha ido realizando de las culturas pasadas.

Según esto, la base cultural que heredarán futuras generaciones depende directamente de nosotros, de lo que queramos legarles. En este sentido, la crítica de arte, los medios de comunicación, la educación y los subsistemas económico y expositivo del *sistema cultural*, se encargan de determinar estos objetos y valores culturales, porque desde el momento en que deciden seleccionarlos, les están haciendo existir en ese *sistema cultural*.

3.3. La educación para la configuración de identidades culturales

“En muchos países se prevé que los profesores contribuyan a reconstruir las culturas e identidades nacionales” (Hargreaves, 1999, 31)

Estas palabras de Hargreaves suponen una definición de la educación dentro del contexto postmoderno, donde la cultura y la identidad se convierten en elementos fundamentales. Así, este autor se encarga de analizar el cambio en el profesorado a partir de una situación revulsiva dentro de la propia educación. La importancia de la construcción de identidades en el ámbito del arte se configura como uno de los núcleos más relevantes, dado que para que el patrimonio artístico sea considerado como tal y no únicamente como una parte del arte, debe haber sido sometido a procesos de identificación individual o colectiva. En la medida en que exista la mediación, se estarán condicionando estos procesos y, por eso mismo, será posible orientar la educación artística en la consecución de identidades culturales.

La “pedagogía crítica” puede situarse como referente para que estas identidades se configuren desde la reflexión, el análisis, la diversidad, la interacción individual-social, la autonomía y el conocimiento y respeto de los referentes culturales tanto propios como ajenos. Es necesaria una pedagogía que se haga eco del descontento y la ambigüedad, una pedagogía que rechace la tenaz distinción entre lo cotidiano o popular y lo noble o elitista. Una pedagogía que se plantee seriamente la enseñanza como un ámbito de la construcción moral y cultural así como de la construcción de la identidad social e individual y “que enfatice la creación de ciudadanos educados como forma de emplazamiento, como una construcción geopolítica, como un proceso en la formación de la geografía del deseo cultural” (Mc Laren, 1995, 40).

En este contexto argumental, sólo tiene sentido aquel currículum que adopte como foco de investigación el estudio de lo cercano, de la cultura de lo cotidiano, de lo informal y de lo popular. Un currículum que sea capaz de potenciar el desarrollo individual en el clima de la pluralidad y el mestizaje; en definitiva, se hará hincapié en las capacidades¹⁷ (...) Una pedagogía entendida como cultura, un espacio en el que los estudiantes puedan formar “redes de negociaciones intracomunales entrelazadas” (Mc Laren, 1995, 44).

Este proceso de personalización recién iniciado deberá afianzarse y acentuarse más todavía. Las décadas pasadas han sido testigo de esfuerzos monumentales para poder llevar adelante las reformas educativas. Los objetivos se definen más en términos de metas que de contenidos; la evaluación se vuelve más intensa, individual y, si cabe, íntima. Una educación que, por ser postmoderna, elimine cada vez más fronteras y barreas conceptuales. Por eso, la investigación educativa deberá “coser” las narrativas de toda la comunidad educativa, introduciendo en esta categoría, sin lugar a dudas, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Hargreaves, 1997, 115-123). Además, es necesario que la investigación se ocupe de integrar los distintos ámbitos educativos, desde lo personal hasta lo mass-mediático, desde lo más público hasta las claves de lo privado. Por eso, se le atribuye una clara función integradora al tiempo que debe esparcirse por el ámbito de lo social. Pero, sobre todo, en el cambiante sistema postmoderno, es inexcusable que se adhiera a la propia noción de *cambio*.

3.4. La educación patrimonial como elemento activo en la construcción del futuro

El GFEN¹⁸ y Gaston Mialaret, su presidente, planteaban ya en la década de los sesenta del pasado siglo, los fines a los que debía llegar la educación, diferenciando tres niveles: la educación debe adaptarse a la vida de hoy en día; la educación debe dirigirse al porvenir

y adoptar una actitud prospectiva¹⁹ con el fin de definir lo mejor posible ese futuro para el que debe preparar a los niños de *hoy*; y, finalmente, la educación debe participar en la determinación y en la creación del hombre y de la sociedad del *mañana*.

Estas ideas pasan por la concepción de la escuela como una parte activa de la sociedad; una institución social que es al mismo tiempo reflejo de un estado social y agente activo de la transformación social. En este punto, la posición del GFEN era clara: no puede haber educación nueva sin referirse a una sociedad democrática en la que el individuo sea capaz de actuar sobre las decisiones generales a tomar, ya sea en el plano de la vida de la ciudad o de la vida nacional. Por lo tanto, debe existir un equilibrio entre las exigencias sociales y los derechos del individuo, sin que el individuo o el grupo estén al servicio uno del otro. En última instancia, se concibe la educación de acuerdo a las exigencias del presente y, en este sentido, la cultura actuará como herramienta de enriquecimiento personal. De este modo, la acción pedagógica es inseparable de la acción social y no elude su componente político (Mialaret, en Juif y Legrand, 1980, 107). Así, la educación se plantea como un elemento de interiorización socio-cultural, de tal manera que las estructuras mentales se crean por medio de las experiencias con procesos simbólicos. Es decir, cualquier conocimiento de la realidad es adquirido a través de signos socialmente construidos. Este hecho supone una retórica doble: la conciencia simbólica de la colectividad por una parte, y la conciencia que de lo simbólico tiene esa colectividad, por la otra.

Por otra parte, la ubicación del acento en la dimensión social de la educación, encuentra en Suchodolski uno de los pilares teóricos más importantes de la perspectiva socialista. Para Colom, la pedagogía social es aquella que se inspira en las finalidades sociales del individuo. Nos interesa retomar a este autor, por su visión de la relación entre el arte y la sociedad, generando un enfoque integrador y determinando la importancia de la educación para desarrollar la sensibilidad y, por último, por la fusión arte-vida, ciencia-arte que desarrolla, estableciendo un vínculo teórico con algunas bases de la postmodernidad, como la difuminación de los límites científicos y sociales. Una de las primeras cuestiones que Suchodolski plantea con relación a las actividades educativas, es la tradicional división de las facetas intelectual, moral y estética; Suchodolski sugiere la interrelación de estos ámbitos en el periodo moderno, huyendo, así, de cualquier tipo de contradicción. Con relación a la última de las dimensiones, la estética, Suchodolski se pronuncia en los siguientes términos: "La educación estética conduce al esteticismo superficial, siempre que no se aproveche el contacto con el mundo del arte para el desarrollo multifacético de todo el individuo" (Suchodolski, 1975, 280). Con esta afirmación, el autor plantea la integración como la vía que conduce al desarrollo pleno de la personalidad del educando y no sólo de alguna de sus partes; de manera que la educación estética va más allá de la comprensión del arte, de la interpretación de lo que vemos en los museos y se dirige

hacia la dimensión cotidiana de la existencia, permitiendo a los individuos la comprensión de la realidad que les rodea, realidad que también requiere de la comprensión moral e intelectual para ser entendida.

La aplicación de estos presupuestos en la educación patrimonial, implica que no se pueden obviar los procesos sociales y culturales y, por ello, debemos estimar un elevado número de factores tanto grupales como individuales que interaccionan de manera compleja. Por otra parte, la apropiación simbólica de la cultura, será el inicio de gran parte de los procesos sobre los que la educación patrimonial opere, desde la construcción de la identidad, pasando por la comprensión de la cultura, su valoración, su cuidado, su disfrute y, como eje del proceso, su transmisión.

Suchodolski entiende, en este sentido, que el futuro no es una realidad sometida al destino y que los hombres deban esperar, sino el resultado del presente que se está forjando (Suchodolski, 1975, 500). Esta idea resulta especialmente apropiada para la configuración de la concepción del patrimonio cultural del presente que proponemos y que trata de comprender el tiempo como un presente continuo, en el cuál el futuro se conforma a partir del presente y, a su vez, el presente se constituye como parte del futuro; por lo tanto, el presente artístico-cultural forma parte de la cultura y de sus mecanismos de selección y transmisión, situado en un mismo nivel de importancia que la cultura artística del pasado, pero destacando su papel más activo en la conformación de identidades individuales y sociales de los "habitantes" del presente.

4. Referencias Bibliográficas

ARAÑO GISBERT, J. C., (2001): Estatus científico de la educación artística: el saber humano en la época Nasdaq. En *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 95-100.

BALLART, J. y TRESSERRAS, J.J. (2001): *Gestión del patrimonio cultural* Barcelona, Ariel

BAUER, H. (1980): *Historiografía del Arte*. Madrid, Taurus.

BELL, D. (1991): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid, Alianza.

BOUKOUS, A. (1996): L'interculturalisme: réalité et utopie. En Dhabi, M.; Ezroua, M. y Hadad, L (eds.). *Cultural studies, interdisciplinarity and the university*. Casablanca, The Faculty of Letters and Human Sciences, 123-133.

BOURDIEU, P. (1988): *La Distinción*. Madrid, Altea.

BUENO, G. (1971): *Etnología y utopía*. Valencia, Son Armadans.

- BUENO, G. (1978): Cultura. *Revista El Basilisco*, 1, pp. 4-67.
- BUENO, G. (1996): *El mito de la cultura*. Ensayo de una filosofía materialista de la cultura. Barcelona, Prensa Ibérica.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2003): La postmodernidad. En JUANOLA, R.; BARRAGÁN, J. M^a CALBO I ANGRILL, M. *Guía Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Barcelona, Praxis, 432/63-432/128.
- CONNOR, S. (1996): *Cultura postmoderna: introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid, Akal.
- DEL REY MORATO, J. (1996): *Democracia y postmodernidad: teoría general de la información y comunicación política*. Madrid, Complutense.
- FONTAL, O. (2003): La postmodernidad. Un contexto para interpretaciones artísticas y educativas. En Calaf, R. (Coord.). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón, Trea, 9-13.
- FONTAL, O. (2004a): *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón, Trea.
- FONTAL, O. (2004b): La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón, Trea, 81-104.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.
- GIDDENS, A. (1999): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus
- GÓMEZ MOMPART, J. L. (1995): Els molt honorables multimèdiums: la "comunicació placebo". En *Treballs de Comunicació*, 6, 53-59.
- GREENBERG, C. (2002): *Arte y cultura. Ensayos críticos*. Barcelona, Paidós.
- HARGREAVES, A. (1997): La investigación en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 1, 312, 111-130
- HARGREAVES, A. (1999): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- JAMESON, F. (1995): *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona, Paidós.
- JAMESON, F. (1996): *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, Trotta.
- JUANOLA, R.; CALBÓ, M. Y VALLÉS, J. (2005). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries*. Girona: Documenta Universitaria.
- JUIF, P. y LEGRAND, L. (1980): *Grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Madrid, Narcea.
- LEGUINA, J. y BAQUEDANO, E. (eds.). (2000): *Un futuro para la memoria. Sobre la administración y el disfrute del Patrimonio Histórico Español*. Madrid, Viso9

- LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- LLULL PEÑALBA, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *En Arte, Individuo y Sociedad*, nº17, 175-204.
- MC LAREN, P. (1995): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- MC LUHAN, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación. Extensiones del ser humano*. Barcelona, Paidós.
- MUÑOZ MACHADO, S. (2000): *La regulación de la red. Poder y Derecho en Internet*. Madrid, Taurus.
- PANOFKY, E. (1983): *Renacimiento y renacimientos en el arte occidental*. Madrid, Alianza.
- RAMÍREZ, J. A. (1989): La Historia del Arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación Intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- RODRÍGUEZ, R. M^a. (1998): *Y después del postmodernismo ¿qué?*. Barcelona, Anthropos.
- SAN MARTÍN, J. (1999): *Teoría de la cultura*. Madrid, Síntesis.
- SCHWANITZ, D. (2002): *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid, Taurus-Santillana.
- SUCHODOLSKI, B. (1975). *Tratado de pedagogía*. Barcelona, Península.
- TIELVE, N. (1998): La crítica como método de conocimiento de la historia del arte en el tiempo presente. *En Historia del tiempo presente*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 221-225.
- TONO MARTÍNEZ (coord.). (1986): *La polémica de la postmodernidad*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- TYLOR, E. B. (1977): *Cultura primitiva*. Madrid, Ayuso.
- WELLMER, A. (1992): *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid, Visor.

¹ De Gramsci no nos interesa, en este caso, la orientación política de sus tesis, sino el planteamiento de cultura como sinónimo de crítica, de conciencia del propio yo.

² Recordemos, en este sentido, a autores de referencia en este campo como Roser Juanola, Muntsa Calbó o Joan Vallés, cuyo pensamiento podemos encontrar detalladamente en una reciente

publicación clave en este campo: Juanola, R.; Calbó, M.; Vallés, J. (2005). *Educació del patrimoni: visions interdisciplinàries. Arts, cultures, ambient*. Girona: Institut del Patrimoni Cultural de la Universitat de Girona.

³ La metonimia, como figura de dicción, se refiere al uso de una palabra o frase por otra con la que tiene una relación de contigüidad, como el efecto por la causa, el instrumento por la persona que lo utiliza u otras construcciones similares. Así, significamos la relación de “representación del todo a partir de una parte” con el término “metonimia”.

⁴ Hemann Bauer, en su obra “Historiografía del Arte” nos propone una trayectoria por la Historia de la Historiografía del arte que parte de las biografías para llegar a la propia disciplina historiográfica. Resulta muy interesante su clasificación en función del elemento ordenador de la historiografía, que varía en cada caso: historia del arte como historia de los artistas (Vasari), de un ideal (Winckelmann), de la Cultura (Burckhardt), de los estilos (Riegl) o del espíritu (de Dvorák a Sedlmayr).

⁵ Ramírez señala, en este sentido, cómo pese a ser una constante entre los historiadores del arte reclamar un estatuto específico diferenciado del de los historiadores, rara vez se ha atacado el núcleo del problema, “porque las diversas concepciones tradicionales de la historia no han facilitado nunca una visión desintegrada de los hechos humanos” (Ramírez, 1989, 63).

⁶ Desde la Antigüedad, pasando por los diferentes renacimientos a lo largo de la historia del arte (Panofsky, 1983).

⁷ Hemos desarrollado ampliamente esta idea en Fontal, O. (2004). Los estanques del arte. Revista digital Ajimez. Se puede consultar en <http://www.ajimez.com/miramos/03-03-Olaia.html>

⁸ No son respuestas, ni afirmaciones; son simplemente interrogantes que se han dejado abiertos y que quizá no tengan una única solución.

⁹ Ya asumidos a partir de los estudios principalmente de la Filosofía Antropológica y de la Sociología

¹⁰ Hemos descrito esos rasgos de la cultura postmoderna en Calaf, R. y Fontal, O. (2003). La postmodernidad. En Juanola, R.; Barragán, J. M^a y Calbó i Angrill, M. (2003). *Guía Praxis de Educación Plástica y Visual para el profesorado de ESO*. Barcelona: Praxis. Pp. 432/63-432/128.

¹¹ El término inglés light se utiliza frecuentemente para caracterizar esta ligereza propia de un pensamiento débil que diría Vattimo o de un “Prêt-à-penser” que denomina ingeniosamente Javier Del Rey (1996, 469).

¹² La educación podría considerarse, también, como un subsistema independiente, aunque hemos optado por incluirlo dentro de un subsistema mayor que es el de la difusión-comunicación. En cualquier caso, esta estructura de sistema relacional permite numerosas articulaciones de los diferentes “órganos” que lo componen y la educación es precisamente uno de los más relevantes.

¹³ La exposición permaneció en el MUSAC entre el 1 de abril y el 21 de agosto 2005. Se presenta del siguiente modo, haciendo hincapié en la conexión entre el arte actual y su presente: “Como reflejo de una realidad presente, el arte contemporáneo intenta hacer hincapié sobre esa realidad circundante. Por esto, la necesidad actual de un museo es crear un compromiso político social a través de distintos proyectos generando una conciencia colectiva que, aunque utópica, reflexione sobre nuestro presente”. <http://www.musac.org.es/index.php?secc=3&subsecc=3>

¹⁴ Esta obra reúne una serie de artículos de Greenberg (1904-1994) publicados en *Partisan Review*, *The Nation Commentary*, *Arts*, *Art News* y *The New Leader*, aunque revisados y modificados en algunos casos. La obra se publica en inglés en 1961 y tenemos la primera edición en castellano en 1979. Pese a esta distancia temporal, muchos argumentos presentan una absoluta contemporaneidad,

especialmente por el mosaico de propuestas culturales que el autor proyecta, en un recorrido por el arte de los siglos XIX y XX fundamentalmente. Cuestiones como el kitsch o los primeros alientos del enfoque postmoderno en el arte, están ya presentes en la obra de Greenberg y, todavía hoy, resultan esclarecedores para comprender el presente cultural.

¹⁵ El autor señala, como ejemplo de esta disparidad cuatro manifestaciones culturales: “un poema de T. S. Eliot, una canción de Tin Pan Alley, una pintura de Braque y una cubierta del Saturday Evening Post” (Greenberg, 2002, 15).

¹⁶ En este sentido Josué Llull sitúa en el coleccionismo una primera forma de valoración. El hecho de seleccionar para “guardar”, implica que se están reconociendo, implícita y explícitamente valores (Llull, 2005, 182).

¹⁷ Competencias sería, hoy, un término quizá más exacto.

¹⁸ Grupo Francés de Educación Nueva

¹⁹ Mialaret introducía este concepto al espiritualismo, psicologismo e individualismo, que caracterizaron a la Escuela Nueva tras la primera Guerra Mundial.