

La idea de patrimonio que transmite la escuela se vincula con la formación de las ideologías respecto de «lo nacional» y, por lo tanto, con las pugnas sociales por definir una idea de patria, nación o «modo de ser».

El «ser argentino» es la forma ideológica que le corresponde a todo ciudadano que se precie de amar a su patria. Funciona como una matriz de sentido a partir de la cual se tipifican problemas y realidades, y se elaboran nuevos significados. Incluye un conjunto de valoraciones cuyo vector histórico está dado por las concepciones del liberalismo. El control institucional posibilita que dicha matriz permanezca fiel a sí misma articulando hegemónicamente las ideas y sentimientos necesarios para su autorreproducción, e imponiendo límites a las formas alternativas de otros sectores de la sociedad¹. En relación con la escuela, «lo nacional» confluye con el modelo pedagógico, recibiendo de éste una especificación que lo desarrolla y difunde.

Paradójicamente, en sus contenidos acerca de la historia y la realidad, la escuela niega las diferencias y los conflictos sociales. Esta orientación formativa impartida por una institución legitimada como es la escuela, organiza en los niños los primeros sentimientos de pertenencia que confluyen con los relacionados a su propia identidad.

La educación orientada a la formación de una identidad nacional, no sólo se imparte a través de las materias específicamente sociales e históricas, sino también en distintas situaciones escolares: actos, paseos, exposiciones, etc. Asimismo, en otras áreas de estudio como la geografía y las ciencias naturales se manifiestan elementos orientados a la construcción de la nación por encima de las diferencias políticas y sociales.

Desde la perspectiva de la investigación antropológica, la experiencia formativa escolar incluye un conjunto de prácticas engarzadas con el aprendizaje:

los usos del tiempo y el espacio; las tensiones burocráticas que definen las características del trabajo docente; las formas tradicionales con que se presenta el conocimiento en contraste con otros modos de aprender; la relevancia asignada a cierta información; la transmisión de determinadas concepciones del mundo y la sociedad, etc. Estas actividades se presentan como negociaciones entre maestros y alumnos en el aula misma, entre las distintas jerarquías de docentes y entre la escuela y la familia². Constituyen dimensiones que se articulan con los distintos modos de socialización que configuran a los sujetos en sus relaciones más inclusivas. En síntesis, en la vida escolar en general y, específicamente, en la situación pedagógica del aula, se hace necesario no sólo dar cuenta de los contenidos, sino también de la forma en que son tratados. Así, las modalidades mediante las cuales éstos se explicitan y transmiten forman parte insoslayable de la investigación antropológica de la escuela.

En virtud de lo anterior cabe formularse las siguientes preguntas: 1) en qué medida el tratamiento de los valores y concepciones respecto de la identidad nacional en la escuela reelabora o refuerza esa matriz de sentido; y 2) qué alcance podría tener en ésta la heterogeneidad social que se observa en la cotidianidad de la vida escolar. Conocer estos procesos y sus tendencias permitirá saber si es posible que la escuela contribuya a la construcción de una concepción del patrimonio cultural que trascienda las ideologías nacionalistas hasta hoy dominantes.

LA IDENTIDAD DESENCONTRADA: CIVILIZACION O BARBARIE

El sentido rector y constructivo de la educación argentina está expresado en el lema «civilización o barbarie». Esta idea tiende por su inercia toda la pedagogía y el tratamiento de los contenidos de la historia y la

* Licenciada en Historia-Antropología. Investigadora del Museo Etnográfico y del Instituto de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Profesora titular de la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

** Licenciado en Antropología. Investigador en el Instituto de Ciencias Antropológicas y en el Museo Etnográfico (Facultad de Filosofía y Letras de la UBA). Docente de la carrera de Ciencias Antropológicas de la UBA.

realidad social.

En Argentina, las antítesis teológicas y filosóficas entre materia y espíritu, cuerpo y alma, están consubstanciadas con aquella dicotomía específica, la forma histórica de sentido barbarie-civilización que, más allá de la obra sarmientina, recorre distintas configuraciones ideológico-políticas y se sintetiza en la oposición interior-capital ³.

Esta antinomia, actualizada según los diferentes sujetos sociales y coyunturas políticas, se manifiesta en dos polos opuestos de sentido que confluyen en la identidad argentina. Por un lado el polo indígena-mestizo, bárbaro, inculto, leal a sus caudillos, tradicionalmente alojado en el medio rural no industrializado, en el desierto; por el otro, el polo civilizado, progresista, moderno, culto, asentado en la metrópoli y abierto desde siempre a la influencia de la «civilización», a las nuevas ideas y proyectos de la Ilustración, fuente de legitimación de los modelos de desarrollo y prototipo cultural de la nación ⁴.

En su origen, esta polarización encuentra sus fundamentos en el positivismo organicista que explica las diferencias sociales por variaciones biológicas tales como la herencia o la raza ⁵. En este contexto, la inmigración tenía el propósito de lograr una regeneración racial, única posibilidad de salir del atraso. El fracaso de la política inmigratoria respecto de la realización de ese objetivo, mantiene, aunque algo atenuada, aquella polarización original.

Buenos Aires aparece como el escenario de una disputa simbólica por la hegemonía. Los términos «invasores», «intrusos», «cabecitas negras», o «villeros», referidos según las épocas y circunstancias a la población predominante provinciana que ocupa las zonas marginales de la ciudad, ponen de manifiesto una forma de confrontación social aún hoy vigente.

Una particularidad del sistema educativo fue su vinculación con el proyecto de organización económica, jurídica y social de homogeneización cultural para el conjunto de la población. Así se fueron delineando contenidos y prácticas alrededor de un modelo «integracionista» cuyo espíritu universalista se reforzó con la enseñanza de pastas de conducta, trabajo y cohesión que permitieran la construcción social del ciudadano. La fuerza del argumento hizo que, progresivamente, sólo se considerara «cultura» lo que se correspondiera con el discurso hegemónico de la instrucción.

Sin embargo, el afán civilizatorio del proyecto de la generación del 80 arrastraba el dilema implícito en la necesidad de configurar una nación unificada. La escuela, encargada según Sarmiento de forjar agentes pacificadores, además de inculcar tenía que moldear a las nuevas generaciones con imágenes y representaciones de un país unido y no polarizado en-

tre bárbaros y civilizados. Es por ello que se difunden algunas generalizaciones respecto del «ser argentino» que borran la figura del salvaje sin ley e incorporan al hombre de campo que desarrolla una vida laboriosa.

LA TRADICIÓN COMO FORMA DEL PATRIMONIO CONVALIDADO POR LA ESCUELA

Se advierte en la escuela una definición de patrimonio vinculada con la «tradición» que se carga progresivamente con representaciones en las que pueden reconocerse todos los habitantes del territorio, excluyéndose las diferencias sociales, regionales y los conflictos que éstas han producido. Mediante la «inculcación» que la escuela hace de éstas representaciones a través de formas ritualizadas (actos, homenajes, efemérides) se recupera al «bárbaro» heredero del gaucho perseguidor de hacienda baguala, y se lo insula como un habitante de la campaña cuidador del ganado, ahora cercado por alambrados.

El dilema se soslaya una vez más por medio de la incorporación de nuevos significados con el pasaje del inculto y rudo nómada al colono trabajador, del vago al campesino, y por la mitificación del gaucho como esencia folclórica de la nacionalidad.

En esa línea que la tradición promueve, reside la posibilidad de reconocerse en el pasado y mantener la imagen de una identidad en el presente frente a las fuerzas disolventes de los antagonismos y los conflictos interétnicos y sociales.

Con referencia a lo autóctono, los proyectos pedagógicos transmiten la imagen de una vida apacible, de diversiones sencillas, de apego a la música y danzas nativas, donde las mujeres e hijos desempeñan roles integrados al trabajo esforzado del hombre. Se promueve la idea de una vida de campo bucólica y romántica como la verdadera naturaleza del hombre argentino. «Lo argentino» queda así congelado en estampas campestres que remiten al papel del país como granero del mundo, marcando al mismo tiempo el lugar que se le ha asignado en las relaciones internacionales.

En la escuela, el patrimonio cultural se organiza a partir de esos contenidos conformados por la «tradición», que debe ser recordada, sentida y respetada, en los actos escolares mediante las recurrentes dramatizaciones. Cualquier intento por reconstruir el patrimonio cultural y articularlo con el presente debe pasar necesariamente por la crítica de la ideología de la «tradición» que recibe en la escuela un tratamiento preferencial, buscando como alternativa el rescate y la valoración de las significaciones que han sido excluidas del pasado y el presente.

LA CONCEPCIÓN DE LO SOCIAL EN LA ES-

CUELA Y LA EXCLUSIÓN DEL «OTRO»

A pesar de la idealización de la armonía social que se presenta mediante la «tradición», la idea positivista sobre el progreso y la identificación de la sociedad con un organismo biológico funcional que procede de las ciencias naturales y se traslada a la epistemología de las ciencias sociales, desemboca en la exclusión del «otro», fuera o atrás de la línea evolutiva eurocéntrica.

De acuerdo con un enfoque organicista, todo particular no puede ser sino una variación de ciertos elementos generales. Cuando la diferencia aparece es tratada como «otra cosa», no coincidente con la línea universal de desarrollo ineludible de la sociedad. Las variaciones o anomalías respecto de una normalidad tipo del funcionamiento social solo pueden ser concebidas por nociones como las de equilibrio o evolución gradual; de ahí que cualquier contradicción o conflicto no exprese más que una desviación o una «enfermedad» social.

La vigencia de esta ideología puede verse en el tratamiento que se hace de la historia y la realidad social en la escuela. Hasta hace poco tiempo el diseño curricular de la Municipalidad de Buenos Aires, en el capítulo referido a las «Recomendaciones» para la aplicación dialéctica de la vida colonial, aconsejaba: «Hacer referencia a comerciantes, eclesiásticos, funcionarios, abogados, artesanos, jornaleros, esclavos»⁶. La división social del trabajo es ocultada por las labores armoniosas que realizan estos personajes; un esclavo cumple otra función social, tan «natural» como la del comerciante o el abogado. La presentación ingenua de los comensales, disimula el sentido étnico y social de diferencias más significativas⁷.

La recurrencia con que estos temas son tratados en las dramatizaciones de las efemérides patrias, señala la presencia de una fuerte prescripción para mostrar los momentos críticos de la historia (revolución-independencia) como no conflictivos o problemáticos. Esta imagen protectora se contrasta dramáticamente en los entretelones cotidianos de la vida escolar, como cuando, por ejemplo, en la preparación de una fiesta escolar a un niño de ascendencia indígena le dicen: «vos no necesitas pintante para hacer de negro»⁸, reanunciando en el mismo prejuicio discriminatorio a negros e indios, distintos por inferiores, quienes quedarán también disimuladamente excluidos de la tradición «criolla».

La licalidad sin anclajes en la vida social que se usa para presentar nuestra historia, presupone la validez de una visión del progreso de la cual son separados hechos y personajes que por no estar en el mundo civilizado aceptado por los sectores hegemónicos, son discriminados y olvidados sistemáticamente. La his-

toria se identifica con una galería de personajes ilustres, y el motor del dinamismo social aparece enarbolado por la voluntad libremente desplegada en la figura de los próceres que, de acuerdo con el currículo, deben recordarse permanentemente⁹.

El eurocentrismo se fortalece en esa imagen de la cultura identificada con la civilización. Esta dependencia asociará toda idea de progreso a la posesión de específicos bienes materiales o simbólicos produciendo una fuerte diferenciación entre los distintos sectores sociales.

LA INFANTILIZACIÓN DEL NIÑO Y SU IDENTIFICACIÓN CON LA «INCULTURA»

La concepción preponderante de lo social se articula con los mecanismos de circulación del conocimiento. Este funciona desde arriba hacia abajo, ya que el saber escolar estipulado en currícula, manuales, libros de lectura, etc., concibe como conocimiento la información que se debe enseñar.

El vínculo pedagógico queda subsumido en una corriente transmisora y univoca entre dos polos, uno que sabe y entrega y otro que no sabe y recibe¹⁰. Este pasaje del saber al no saber simboliza al conocimiento cristalizado en la persona del maestro y en los libros. El saber de los alumnos y sus interrogantes no se consideran como problemas que la escuela deba tratar o sistematizar. En su aproximación al conocimiento, el niño queda atrapado en ese vínculo dependiente y debe aprender una serie de modos y «usos» para apropiarse del mismo. En ese camino, o bien se resiste, corriendo el riesgo de automarginarse, o bien se acomoda, a fin de ser reconocido y aprobado. Así, los ejes disciplinarios que organizan implícitamente la concepción escolar del conocimiento van configurando un niño que acepta la descalificación de su experiencia y socialización primarias¹¹.

En la formación de la identidad infantil inicial, la experiencia escolar cumple un papel preponderante, dado que es la primera experiencia social institucionalizada del niño más allá de su mundo doméstico y barrial. El saber escolar, el presentarle un mundo sin antagonismos ni conflictos, previa exclusión y desvalorización de su vida extracurricular, construye un niño «infantilizado», cercenado en sus capacidades de elaborar críticamente experiencias y saberes.

Tal infantilización se refuerza con la no integración en el aprendizaje de sus intereses de conocimiento, de modo tal que la escuela trata al «hombre del futuro» como un «no culto» análogo a aquel salvaje que hubo que civilizar. Son varias las expresiones que asocian al niño con el salvaje, adjudicándole las características comunes de revoltoso, indisciplinado y naturalmente desinteresado, que ponen además de manifiesto la existencia de fuertes prejuicios etnocéntricos expres-

sades en dichos tales como: «no se comporten como salvajes», o «se acabó la hora de los indios».

La pedagogía positivista, al igual que todo el pensamiento iluminista, explicita una concepción precisa sobre las capacidades de aprendizaje de la población escolar en virtud de la herencia genética («producto natural de seis, siete u ocho razas») y del lugar ocupado en la escala evolutiva. Por analogía, desde el vértice de la pirámide social todo lo que se halla por debajo es culturalmente inferior. Así, aquella concepción se potencia en relación con los sectores populares que son doblemente abordados con una actitud paternalista que se suma al mestizaje escolar cuyo norte es «civilizar».

La conjunción de estas posiciones con el tratamiento infantilizador del niño son evidentes; de ahí entonces la necesidad de tender puentes entre ambas problemáticas para reelaborar una definición de patrimonio cultural que exprese también las condiciones de vida y las concepciones del mundo de los grupos sociales excluidos.

LA REVALORIZACION DEL PATRIMONIO Y LA RELACION DE LA ANTROPOLOGIA CON LA ESCUELA

Para desarrollar una propuesta de difusión del patrimonio cultural que incorpore las consideraciones precedentes será necesario investigar también las modalidades que adquiere en la escuela la exposición del conocimiento, especialmente en ciencias sociales, cuando ella está pensada como forma de divulgación dirigida hacia su público, por ejemplo en las muestras anuales, ferias de ciencias, exposiciones alusivas a efemérides, etc. 12.

12. Existe una 'técnica de manejo de museo' entre la manera de tratar y exponer el conocimiento en la escuela y los criterios tradicionales de exposición del patrimonio, especialmente en los museos de antropología e historia. Esta similitud reside en la conceptualiza-

ción cosificada, separada de los modos y concepciones de vida, cuyos contenidos no se vinculan con los intereses potenciales de los sujetos. La consagración de objetos en los museos se corresponde y articula con aquellas concepciones y prácticas pedagógicas simetrizadas.

Una política cultural considerada como una dimensión productiva, es decir que contribuya a conformar las estructuras sociales a través de la creación y reelaboración de las significaciones que median las relaciones entre los hombres, necesita dar cuenta críticamente del tratamiento cosificado y cosificante del conocimiento institucionalizado. Se hace necesario, en consecuencia, profundizar los conceptos de cultura y patrimonio cultural incluyendo en éstos el conflicto existente entre la concepción escolar de la cultura y la identidad nacional, y la idea de patrimonio cultural sostenida por la antropología.

Por otra parte, las tareas institucionalizadas del patrimonio encaradas por los museos, podrán contribuir tanto a la problematización de lo social, como a la apertura de un espacio de libertad en las muestras, intentando modificar los vínculos entre los sujetos: el público (el escolar específicamente) y las «fuentes del saber». De este modo se posibilitará reorientar el sentido que los niños y adolescentes dan a la vida social. La información sobre la complejidad de la realidad social y la consideración del protagonismo de los sujetos poseedores de un mundo de conocimientos y experiencias válidas, serán vías para la comunicación y la relación de los museos con los alumnos.

Constituye un desafío imaginar propuestas que permitan tanto el desempeño de un rol activo por parte del público escolar como la revalorización del saber que éste tenga acerca del patrimonio cultural. En suma,

es necesario destrabar la función meramente transmisora del conocimiento, prevaletente tanto en los museos como en la escuela, y concebir ambas instituciones como un campo activo para la creación de nuevos sentidos sociales.

REFERENCIAS

- 1 DIAZ, R. et al. «La producción de sentido: un aspecto de las relaciones sociales», en: *Nueva Antropología*, 31, México, 1986.
- 2 ROCKWELL, Elsie. «De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana de la escuela», en *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE, 1986.
- 3 DIAZ, Raúl y Rosana GUBER. «El sentido de lo rural en grupos sociales urbanos», en: *CUADERNOS 11*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología, 1988.
- 4 DIAZ, Raúl y Rosana GUBER. «El sentido de lo rural en grupos sociales urbanos», en: *CUADERNOS 11*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Antropología, 1988.
- 5 TEDESCO, Juan. *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Solar, 1986.
- 6 Diseño Curricular. MCBA. 1981, pág. 684.

- ⁷ BATALLAN, Graciela y Graciela MORGADE. «El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela», en: *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- ⁸ DIAZ, Raúl. *Las ideas de nacionalidad en la escuela primaria*. Investigación en curso.
- ⁹ BATALLAN Graciela y Graciela MORGADE, Op. cit.
- ¹⁰ BATALLAN G., GARCIA J. y M. SALEME. *El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente*. Informe Final, Buenos Aires, FLACSO, 1986.
- ¹¹ BATALLAN G., GARCIA J. y M. SALEME. *El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente*. Informe Final, Buenos Aires, FLACSO, 1986.
- ¹² Para un mayor desarrollo sobre la relación del museo y la escuela ver BATALLAN, Graciela y Raúl DIAZ. «Notas para la fundamentación del Área de Investigación y Difusión educativa», Museo Etnográfico, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1987 (mimeo).