



Edita: Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social

Depósito Legal: TF-135-98 / ISSN: 1138-5820

Año 4º – Director: **Dr. José Manuel de Pablos Coello**, catedrático de Periodismo

Facultad de Ciencias de la Información: Pirámide del Campus de Guajara - [Universidad de La Laguna](http://www.unilaguna.es) 38200 La Laguna (Tenerife, Canarias; España)
Teléfonos: (34) 922 31 72 31 / 41 - Fax: (34) 922 31 72 54

[mayo de 2001]

Los jóvenes narran sus prácticas culturales: ¿fragmentación o eclecticismo?

Miguel A. Santagada ©

Director del Centro de Estudios de Teatro y Consumos Culturales. Profesor Titular de la Escuela Superior de Teatro de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

msanta@teatro.unicen.edu.ar

M. Cristina Dimatteo ©

Investigadora del Centro de Estudios de Teatro y Consumos Culturales. Profesor Titular de la Escuela Superior de Teatro de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Santagada, Miguel A. (2001): Los jóvenes narran sus prácticas culturales: ¿fragmentación o eclecticismo. Revista Latina de Comunicación Social, 42.

cdima@teatro.unice.edu.ar

Introducción

No es habitual que se nos interrogue acerca de qué hace de un producto determinado una obra de arte o que se nos pida una definición de la cultura. Estas operaciones implican la adopción de un punto de vista explícito que la práctica cultural no exige. En tanto práctica, el consumo artístico transcurre sin que sea necesario para el consumidor exponer los motivos que lo llevaron a decidir por un determinado bien. Esta circunstancia puede transformar los consumos culturales en prácticas aproblemáticas, ya que las decisiones son asumidas sin el compromiso de tener que ser justificadas, y por lo general no ocasionan encendidas polémicas.

El aspecto mercantil de los bienes masivos también exonera a los consumidores de la tarea de argumentar en favor de sus decisiones. Aunque en ciertos casos la superabundancia de bienes ofertados plantee alguna controversia a la hora de decidir qué película alquilar, a qué cine ir, qué programa sintonizar, etc., los consumidores no revisan sus rutinas ni procuran ilustrarse con material bibliográfico acerca de los efectos perversos de la publicidad o del cine pasatista de acción.

En diversos países se han desarrollado esfuerzos (Fuenzalida, Orozco Gómez) destinados a "educar la recepción", esto es, a suministrar, especialmente a los televidentes, criterios de valoración con que se "elevaran" los umbrales de preferencia y de selectividad de los consumidores. Pero la fuerte penetración de las industrias culturales ha imposibilitado que los resultados de esas experiencias alcanzaran cifras significativas. Una suerte semejante parecen correr los empeños de docentes y autoridades educativas por instalar en el ámbito escolar espacios de reflexión acerca de la práctica televisiva, de la comprensión crítica de la prensa o del refinamiento en materia musical o plástica. Aunque probablemente unos y otros intentos tiendan a naufragar en un océano dominado por las corrientes de las poderosas industrias culturales, parece auspicioso el hecho de que se intente alguna clase de réplica al discurso de los medios. Básicamente, porque una enseñanza así orientada puede interferir una probable influencia unidireccional, que a pesar de no poder ser verificada, siempre se cierne como una amenaza.

Otras líneas de trabajo en comunicación han reclamado mayor atención a los ámbitos de apropiación simbólica donde los mensajes mediáticos son interpretados y consumidos. Refutando los enfoques que asumen la centralidad y preponderancia de los discursos mediáticos, desde cierta perspectiva (Martín Barbero, 1987) se ha insistido en las mediaciones culturales, cuya intervención desmentiría por exagerada y prejuiciosa la versión que soslaya la creatividad de las audiencias. De esta forma, se propone la existencia de una lógica de los usos, que contrasta con la lógica de la producción, inherente a los criterios mercantilistas característicos del funcionamiento de las industrias culturales. Estas lógicas de los usos se hallan estructuradas sobre la base de rutinas de interacción y sostienen una peculiar forma de concebir la temporalidad, la convivencia y el disfrute de los bienes. Los agentes que emplean esta lógica estarían en condiciones de negociar los significados de los mensajes mediáticos, a cambio de un disfrute que debería ser considerado en los términos de los propios consumidores, y no desde el

punto de vista de la producción o de la crítica cultural.

Otros enfoques (Bell, 1992: 11-57) han interpretado que la variedad de las experiencias culturales es posibilitada por factores tan diversos como la concentración poblacional de las grandes ciudades, la multiplicación de foros artísticos (centros independientes o museos estatales), la masividad y el bajo costo de las reproducciones (musicales y pictóricas), etc. Por más que estas observaciones se formularon hacia fines de 1950 en comparación con épocas aún anteriores, no está exento de actualidad el argumento en que se apoyan. De acuerdo con dicho argumento, el surgido y la proliferación de bienes simbólicos contribuyen por sí mismos a expulsar las pretensiones elitistas de la vieja cultura superior y de sus principales epígonos. El mayor alcance de los bienes simbólicos garantizaría la constitución de una cultura democrática, de fácil y garantizado acceso para vastos sectores de la población. Por cierto, esta ampliación de las ofertas culturales también indica la pérdida del prestigio relativo de la crítica, cuyos fundamentos han sido rebasados por una dinámica vertiginosa signada por las demandas del público, la variedad de estilos coexistentes y la dificultad por establecer un centro exclusivo, capaz de adjudicar jerarquía o autoridad a la producción artística. Las "viejas" funciones de la crítica corresponden ahora a los consumidores, a quienes asiste el edénico talento de elegir sabiamente o bien un destino de incertidumbre y riesgo aguarda tras cada elección. En cualquiera de los dos casos, es nuevamente el carácter mercantil el factor clave de la perdurabilidad o no de los bienes masivos. Un producto escasamente seleccionado tenderá a ser efímero, independientemente de la calidad de su manufactura o de su diseño.

El problema de la aproblematicidad

En este artículo intentamos reflexionar sobre la cuestión que aparece esbozada en las rápidas referencias expuestas en la introducción. Podríamos abreviar la cuestión con la frase "los consumidores culturales como actores legos". Más allá de los esfuerzos por educar la recepción, o por comprender desde "dentro" el mundo de los consumidores -ya sea afirmando lo resistente de sus mundos de vida tradicionales, o la soberanía que les compete en los procesos culturales mercantilizados-, las tres posturas comentadas comparten el supuesto desde el que partimos: la marcha de los intercambios simbólicos a escala masiva es de tal opacidad que no despierta sospechas ni inquietudes en los consumidores. Desde ese punto de vista, las prácticas culturales se tornan inevitablemente aproblemáticas. Sin embargo, esta afirmación implica cuestiones de importancia no sólo teórica, sino fundamentalmente política.

El mero reconocimiento de la aproblematicidad de las prácticas indica una esperanzada actitud que subyace a ciertas posiciones teóricas. En cambio, estudiar el fenómeno a fin de especificarlo y comprenderlo con rigor implica revisar un proceso cultural que plantea crecientemente mayores desconfianzas. El imperativo por elegir que pesa sobre los consumidores atribuye a estos una misión crítica, la cual se presume cumplida una vez efectuada la selección. Ahora bien, reducido el juicio crítico a una simple manifestación de preferencias, el potencial emancipador de los bienes simbólicos tiende a disolverse. Los consumidores no pueden evitar que su conducta -por lo demás fuertemente condicionada- sea interpretada en los términos de una aprobación o un rechazo críticos, dado que quienes gerencian la producción de bienes simbólicos sólo parecen interesarse por el retorno de los recursos financieros, arriesgados sólo para lucrar mediante su rápida distribución. Siendo éste el criterio por el cual se decide qué bienes deben ponerse o mantenerse en oferta, los consumidores legos difícilmente habrán de encontrar en los bienes simbólicos masivos algún tipo de experiencia extraordinaria que les exija revisar sus creencias habituales o sus rutinas perceptivas. De acuerdo con Gerbner, el mundo que nos muestran los programas de televisión es un mundo ilusorio, hecho para el entretenimiento, y que tiene escasa relación con la realidad social y política. La manera en que se conciben las emisiones nos ofrece una visión siempre igual de una ficción social, y así instala una estructura de percepción que nos invade por completo.

Las ideas espontáneas con que los consumidores representan su participación en los procesos culturales es un asunto que podría ayudarnos a comprender hasta qué punto sus decisiones son problemáticas o no. Con la finalidad de observar tales ideas propusimos el trabajo de campo que comentaremos más abajo.

Una aclaración preliminar

Un recorrido sinuoso entre autores y tradiciones teóricas diferentes nos ha conducido hasta el punto en que iniciamos nuestras exploraciones. Nos propusimos observar los saberes que subyacen a las prácticas culturales de los jóvenes. Esta propuesta pretende articular diversas sugerencias y persigue dos objetivos fundamentales. En primer lugar, nuestra intención es analizar la probable influencia de la institución escolar y de otras instituciones en las pautas de valoración cultural de que se valen los jóvenes. En segundo lugar, pretendemos observar las conexiones entre dichas pautas de valoración y las prácticas que efectivamente desarrollan los mismos individuos.

Las sugerencias teóricas desde las que partimos comprenden un espectro amplio de supuestos y encuadres analíticos que, por su origen disímil, pueden parecer arbitrariamente conectados. A continuación daremos cuenta de la vinculación entre las perspectivas teóricas con que venimos trabajando y avanzaremos en la explicitación de los criterios que orientaron nuestros análisis.

La pretensión de reconstruir la perspectiva de los implicados en una práctica social ha sido objeto de serias dificultades metodológicas. No obstante, la teoría de acción comunicativa (Habermas, 1987) ofrece un trabajo conceptual al que pueden quedar referidos estudios de campo como el que hemos realizado. La coextensividad que adjudica Habermas a las nociones de acción comunicativa y mundo de la vida es un antecedente cercano -tanto desde el punto de vista conceptual como del

metodológico- de nuestras indagaciones. La observación de las pautas de valoración cultural de los jóvenes fue efectuada según un procedimiento por el que se planteaba a los entrevistados la tematización de aspectos de su mundo de la vida que, ciertamente, ellos mismos asumían como aporéticos.

Plantada en un nivel analítico, la teoría de la acción comunicativa caracteriza la interacción social y las prácticas cotidianas como refrendadas por los encuentros en los que participan los agentes y a la vez por las narraciones que esos participantes exponen a propósito de lo que acontece en el contexto de su mundo de la vida. Dichas narraciones son articuladas merced a convicciones implícitas que derivan de la dinámica de la interacción y cuya función es objetivar la pertenencia al mundo de la vida de los participantes en la comunicación.

Ahora bien, como no es posible explicar la interacción sin el recurso a la comunicación lingüísticamente mediada, la teoría de Habermas postula un sistema cognitivo de referencia como base intuitivamente disponible para todos los miembros de una comunidad. Sin embargo, el nivel de abstracción desde el que es presentado este sistema cognitivo pasa por alto el aspecto crucial de los contenidos específicos que pudieran corresponderle, y la variedad de modalidades con que los participantes se apropian de él.

Pretendiendo, pues, especificar el denominado concepto cotidiano de mundo de la vida en los aspectos delimitados del arte y la cultura seleccionamos grupos de jóvenes ingresantes a diversas universidades, a fin de analizar cuáles son sus ideas al respecto. Dicho análisis nos conduce a la especulación acerca de las convicciones aporéticas sobre las que los agentes narran sus prácticas culturales.

De acuerdo con nuestras lecturas iniciales, pensábamos que no bastaba con que los propios agentes adjudicaran algún sentido a sus prácticas como para que éstas fueran ejecutadas sin más, en forma rutinaria algunas, en forma ocasional otras. Ver televisión, seguir a una banda musical, interesarse por propuestas estéticas innovadoras y otras, que conforman una lista de prácticas que suelen denominarse consumos culturales, están inscriptas en lo que varios autores coinciden en clasificar como usos regidos por lógicas culturales apartadas de los criterios mercantilistas de la producción de bienes simbólicos. Advertimos que el carácter aporético de las prácticas no alcanzaba a estar suficientemente delimitado. Ante todo, debido a que la distancia que separa a ambas lógicas -la de los usos y la "mercantil"- nos planteaba algunas dudas. ¿Cómo explicar que la interacción entre los jóvenes y las ofertas mediáticas no dejaría un rastro de éstas en aquéllos? ¿Cómo no incorporar la experiencia escolar en el análisis de los saberes implícitos sobre los que los jóvenes narran sus prácticas? Siendo, prima facie, diferentes las versiones de arte, cultura y comunicación ofrecidas por la escuela y por otros discursos -a los que tienen acceso los estudiantes-, ¿cómo se estabilizan y conjugan los conceptos tan poco precisos, y hasta contradictorios que proceden de uno y otro ámbito?

Estos interrogantes nos mostraron la conveniencia de iniciar nuestras indagaciones entre jóvenes recientemente egresados de la escuela media. Pensamos que los contenidos escolares aprendidos por estos y las experiencias de consumo cultural correspondientes a su edad y condición socioeconómica podrían resultar una base de análisis razonablemente homogénea a propósito de la influencia de la enseñanza formal y de las prácticas cotidianas.

Una parte del problema de las pautas de valoración cultural, por ende, podría ser planteado del siguiente modo: ¿Las ideas que los jóvenes expresan a propósito del arte, la cultura se corresponden con sus prácticas? ¿De acuerdo con qué criterios ellos consideran legítimo lo que eligen y lo que consumen?

Otra parte del mismo problema deriva de los contenidos escolares aprendidos por los jóvenes. Ya que el discurso escolar no es la única instancia de definición a la que acceden los estudiantes, ¿hasta qué punto es posible interpretar su adhesión a ciertas nociones de arte como influida por asignaturas y lecturas específicas promovidas en la escuela?

Con todo, hay que puntualizar que -si pudiéramos verificarla- la incidencia de los saberes escolares en las pautas de valoración cultural de los jóvenes tiende a ser debilitada por discursos procedentes de otras instituciones, que aunque no rivalicen explícitamente con el discurso escolar, proponen o imponen pautas alternativas de valoración.

Nuestro interés por la promoción escolar de las pautas de valoración cultural obedece, ante todo, a fines analíticos. En primer lugar, debido al resuelto compromiso que la institución escolar ha asumido como ámbito de difusión de criterios de valoración. En segundo lugar, dado el prestigio -asignado por su propio discurso- a la institución escolar y a los contenidos que en dicha institución se consideran "valiosos". En ambos casos, se trata de retener un marco de consideración inicial, que orienta nuestras exploraciones.

De todas maneras, a la escuela se le presenta el desafío de reconocer que en su órbita coexisten sujetos procedentes de grupos sociales diferenciados por un acceso desigual al capital cultural. En la visión oficial, estos sujetos "se están preparando" para oficiar como agentes responsables de la cultura, la cual, no obstante, ni es una ni es estática. Antes bien, se encuentra fragmentada por formas de consumo diferenciadas y diferenciadoras frente a las cuales la escuela aparece como un "cruce de culturas" (Pérez Gómez, 1998) que produce tensiones, restricciones y contrastes en la construcción y negociación de significados.

Esta diversidad cultural le otorga a la institución escolar una responsabilidad específica en la mediación reflexiva con respecto a

la pluralidad de influencias que las distintas culturas ejercen sobre sujetos "en proceso de formación". En este aspecto reside la importancia de la acción de la escuela en la configuración de la subjetividad, la cual acaba siendo una resultante de la tensión y de las contradicciones entre las culturas de procedencia de los sujetos escolares, la cultura escolar y lo que la escuela ofrece como repertorio.

La versión escolarizada del arte

Al referirnos a la influencia que la institución escolar y otras instituciones sociales ejercen en las pautas de valoración cultural de los jóvenes, es forzoso considerar el proyecto curricular en que se concretan los criterios de asignación que definen los contenidos a transmitir en el espacio escolar. Este ámbito está caracterizado por promover la circulación de saberes y discursos que otorgan un sentido particular a las prácticas culturales de los alumnos.

El ordenamiento selectivo de la enseñanza y su concreción en el curriculum escolar plantean una conflictiva relación entre la escuela y la sociedad, toda vez que de ellos resulta una determinada (¿distorsiva?) representación de la cultura.

Por cierto, la reciente inclusión de la enseñanza del arte (1) como área curricular indica la relevancia y legitimidad asignadas al "campo artístico" en las actuales condiciones. Dicha "legitimidad" es consecuencia de la incorporación de aspectos generales del arte en el repertorio de conocimientos, experiencias y actitudes que la escuela transmite a los alumnos. Ahora bien, los contenidos curriculares y sus prácticas de enseñanza correspondientes señalan las concepciones que sobre la actividad artística, sobre su naturaleza, sus condiciones de acceso y sobre las posibilidades de participación en ese particular campo de la cultura tienen quienes están involucrados en las decisiones técnico pedagógicas en el ámbito central.

Como consecuencia de dichas decisiones, se establecen continuidades y rupturas entre el conocimiento artístico y el conocimiento escolar y el extraescolar. En especial, las rupturas que se registran tienden a confirmar aquella idea de que el proceso por el que los saberes se constituyen en contenidos a ser enseñados conlleva una alteración que los separa de sus orígenes respectivos. Esta idea que se refiere en forma general a todos los contenidos escolares, se verifica con cierta contundencia a propósito de los contenidos artísticos y culturales

En primer lugar, la forma que adquiere el contenido en la enseñanza del arte es radicalmente distinto del saber de los artistas y de su práctica (Chapato et al, 1997). Esta diferencia deriva de las restricciones operadas sobre el conocimiento que se pretende transmitir, lo que puede afectar la significatividad de los contenidos escolares (Chevallard, 1997). En segundo lugar, la escuela suele desechar, junto con otras versiones del arte, las diversas formas de apreciación que traen los jóvenes. No es necesario recordar que desde la Educación Artística ni se repara en las experiencias particulares que los grupos sociales mantienen con los objetos artísticos, ni se recuperan las percepciones que los estudiantes han desarrollado acerca de la actividad artística fuera del ámbito escolar.

La constitución del "conocimiento escolar" acerca del arte depende, pues, de la intervención de por los menos un factor crucial. Se trata de los criterios político- académicos por el que se seleccionan y organizan los contenidos curriculares. De acuerdo con dichos criterios se asumen las definiciones de más alto nivel y la configuración genérica de los proyectos educativos. Esta circunstancia permite describir los criterios como fuentes de inspiración del proceso por el cual -a través de la escuela y sus diferentes actores- la cultura deviene "cultura escolar".

Chevallard (op. cit.) adjudicalas características del saber escolarizado a, en parte, la práctica burocratizada de transmisión. Esta práctica consiste en segmentar aún más los campos disciplinares, en desincretizar, descontextualizar y despersonalizar el saber, y en discontinuar la espiral dialéctica propia de los procesos de pensamiento. El pasaje de un contenido de conocimiento a objeto de enseñanza - que Chevallard llama transposición didáctica (íd.)- supone, pues, una serie de transformaciones adaptativas. El saber artístico escolarizado, resultante de las sucesivas transposiciones, queda reducido a la construcción de un cuerpo de conocimientos "transmisibles", esto es, operacionalizables en el decurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo cual el sentido original de las prácticas artísticas, la versión que de ellas se forman los diversos grupos sociales y la inestabilidad de las formas de legitimación, junto con otros ingredientes del tratamiento sociológico de la cultura y el arte, suelen ser relegados de los currícula escolares.

También es consecuencia de las decisiones técnico-pedagógicas concretar en los proyectos curriculares y en las intervenciones didácticas que la educación artística equivalga o no a la presentación de una única versión del arte (versión oficial), que jerarquice cierto tipo de productos y determinadas formas sacralizadas de producción. Pero decisiones inspiradas en otros criterios podrían formular proyectos curriculares que contemplen el reconocimiento a y la valoración de la coexistencia de prácticas artísticas alternativas. De este modo, no es en absoluto obligado que los proyectos curriculares planteen considerar el arte como una esfera privilegiada de la cultura, separada de otras manifestaciones, tal y como se puede advertir en ciertas prácticas docentes. Al respecto, Willis (1996) llama la atención acerca de la posibilidad de que la enseñanza del arte ofrezca una integración con la vida cotidiana de los diversos grupos sociales. De este modo, correspondería discutir si con la enseñanza artística se pretende la imposición de los valores hegemónicos o la valoración de los modos en que diferentes formaciones culturales interpretan estéticamente su forma de ser y estar en el mundo.

Instancias de definición de la actividad artística

Lo que los agentes legos "saben" y prefieren de las obras artísticas en buena medida responde al funcionamiento de las diversas instituciones que han tomado a su cargo la intervención y orientación sobre lo que se "debe" saber sobre el arte. Aunque no parezca razonable atribuir a tales instituciones una eficacia puntual en la configuración de las imágenes que ellas difunden a propósito de la actividad artística, conviene retener, sin embargo, que sus prácticas generales difunden nociones gracias a las cuales estilos, temáticas y personalidades particulares alcanzan prestigio y legitimación (cfr. Bourdieu, 1997). La complejidad que resulta de la interacción de estas instituciones inhibe cualquier afirmación determinística. Con todo, baste recordar que la permanencia y el prestigio de estas instituciones pueden interpretarse, al menos, como indicadores del trabajo simbólico, "extraartístico", que acompaña a las actividades culturales, ya sea consagrándolas o denigrándolas.

Este "acompañamiento" de la labor artística, que implica -como veremos- no sólo una conceptualización del arte en tanto tal, convierte a dichas instituciones en verdaderas instancias de definición. Como agencias de distribución de bienes simbólicos, no todas han alcanzado los mismos niveles de formalización, de institucionalización y de reconocimiento.

Sin duda, la escuela puede ser considerada como una de las instancias de definición de la actividad artística, ya que a ella compete un papel relevante en la difusión de los lenguajes artísticos y de sus variadas manifestaciones. Estas prácticas escolares de definición promueven que determinadas opciones artísticas predominen y que otras se eclipsen ante la mirada -entre impávida e inerte- de los alumnos.

De esta forma, frente a las opciones predominantes que reciben la mayor atención y el más minucioso análisis, se extiende un campo de expresiones simbólicas ignoradas, o simplemente no reconocidas como artísticas, y por lo tanto, subestimadas en lo que respecta a sus cualidades técnicas, formales o estéticas. En caso de que no sean olvidadas definitivamente, las orientaciones de valor a que acceden los alumnos generalizarán y reproducirán el punto de vista del que partieron; es decir, no problematizando la cuestión de los criterios de acuerdo con los cuales se define lo legítimo y se legitima lo que se define como artístico.

El procedimiento de observación

De acuerdo con los objetivos comentados, hicimos circular entre estudiantes ingresantes a tres universidades nacionales un cuestionario donde se planteaban los temas de la cultura y el arte. El cuestionario empleado fue concebido de acuerdo con la finalidad de analizar hasta qué punto las opiniones habituales en torno a estos temas se corresponden con posturas académicas definidas. De este modo, la encuesta integró dos cuestiones centrales:

-¿con cuál de estas definiciones acerca de la cultura estás más de acuerdo?

-¿por qué una producción se convierte en una obra de arte?

La decisión de integrar las preguntas con tres opciones obedeció a nuestro objetivo de observar la coincidencia de las opiniones habituales con otras tantas posturas académicas explícitas. Si bien este procedimiento puede influir en las respuestas, pensamos que dicha influencia no afecta a nuestro objetivo central, el cual no se refiere directamente a las opiniones personales de los encuestados, sino al grado en que sus opiniones reflejan definiciones o afirmaciones de carácter académico.

Por esta razón, procuramos que las opciones ofrecidas a los ingresantes fueran lo suficientemente divergentes en cada cuestión, pero congruentes con sus pares de las cuestiones restantes. Con este procedimiento intentamos ofrecer, grosso modo, las respuestas que darían alternativamente tres encuadres académicos sostenidos en diversos supuestos y fundamentos generales. Una de las opciones de la primera pregunta reproducía la siguiente definición:

- la cultura es el conjunto de obras artísticas construidas por seres humanos dotados de un talento especial, que les permite otorgar a dichas obras un carácter universal e intemporal.

La opción de la segunda pregunta que en nuestro diseño estipulamos como par de esta respuesta sostenía:

- una producción se convierte en una obra de arte porque es esencialmente universal e intemporal y cualquiera la puede disfrutar y comprender.

En este caso, los ejes temáticos implicados en las dos opciones se fundaban en las siguientes ideas :

- a) La cultura está integrada sólo por prácticas artísticas;
- b) Los artistas son personas que sobresalen por un talento especial;
- c) Las obras de arte son universales e intemporales.

Inicialmente, esperábamos que los encuestados que optaran por la primera opción de la primera pregunta lo hicieran luego por su par de la segunda pregunta.

En la siguiente opción de la primera pregunta, la encuesta ofrecía a los ingresantes otros ejes temáticos, vinculados con las condiciones sociales e históricas:

- La cultura es el reflejo de las condiciones sociales de trabajo, producción y distribución de la riqueza; forman parte de ella todas las expresiones –artísticas o no- de la creatividad humana.

La opción correspondiente de la segunda pregunta planteaba:

- Una producción se convierte en una obra de arte porque representa las vivencias del hombre en la sociedad, sus conflictos y angustias.

Según nuestro diseño preliminar, los ejes temáticos que vinculaban este par de opciones eran los siguientes:

- a) La cultura incluye a todas las expresiones de la creatividad humana.
- b) Los límites de la cultura se desplazan conforme cambian las condiciones sociales de la que aquella es reflejo.
- c) Las obras de arte representan vivencias sociales.

La tercera opción de la primera pregunta presentaba la siguiente definición:

- La cultura es un campo social que agrupa una serie de actividades específicas, definidas como legítimas de acuerdo con intereses particulares de los individuos o las instituciones que intervienen en dicho campo.

La opción correspondiente de la segunda pregunta plantea que una producción se convierte en una obra de arte porque:

- existe un mercado que impone los valores y obliga a la aceptación de determinados productos.

Según nuestro diseño inicial, los ejes compartidos por este par de opciones serían los siguientes:

- a) La cultura está sujeta a definiciones histórica y económicamente cambiantes.
- b) El carácter legítimo de una obra de arte deriva del poder de definición externo a ella.
- c) El contenido de las obras de arte es independiente de su legitimación.

En el cuadro 1. Se consignan de modo esquemático las tres posturas descriptas, con sus correspondientes implicaciones.

Postura académica	Implicaciones
	? La cultura está integrada sólo por prácticas artísticas;
Esencialista	? Los artistas son personas que sobresalen por un talento especial;
	? Las obras de arte son universales e intemporales.
	? La cultura incluye a todas las expresiones de la creatividad humana.
Materialista	? Los límites de la cultura se desplazan conforme cambian las condiciones sociales de la que aquella es reflejo.
	? Las obras de arte representan vivencias sociales.
	? La cultura está sujeta a definiciones

	histórica y económicamente cambiantes.
Iconoclasta	? El carácter legítimo de una obra de arte deriva del poder de definición externo a ella.
	? El contenido de las obras de arte es independiente de su legitimación.

Cuadro 1: Caracterización sintética de las tesis suministradas a los encuestados, de acuerdo con sus implicaciones básicas.

De acuerdo con lo expuesto, nuestra intención inicial consistió en proponerles a nuestros encuestados, en forma segmentada, tres versiones coherentes acerca de la cultura y de la obra artística.

La primera opción procura remedar una postura esencialista desde el punto de vista estético y una postura idealista desde el punto de vista cultural. La postura esencialista¹ (2) sostiene que las obras artísticas son creadas por individuos -los artistas- concebidos como "héroes solitarios" y exponentes genuinos de generosidad y abnegación, que soportan la miseria material por "amor al arte". (3) Asimismo, se adjudica al artista la posesión de una sensibilidad singular, que lo sitúa por encima del resto de las personas no suficientemente ilustradas o iniciadas. Dicha sensibilidad favorece la "autoexpresión", la cual es explicada mediante el recurso a una instancia metasocial o suprahistórica (el talento o el genio), cuyos insondables designios, no obstante, pueden ser conocidos por la autoridad única, monopólica, autoasignada por las respectivas academias, que en la práctica funcionan como espacio de legitimación.

La autoridad reserva para la obra de arte la función de ser la más "alta manifestación de la personalidad humana"(...), elaborada con "el lenguaje particular del alma" y que configura el "producto único de la inteligencia" (Bourdieu, 1995, p: 211). De este modo, la cultura entendida como "alta cultura", es decir, como "meta del progreso espiritual de los hombres" queda restringida a las obras inscriptas en el "Gran Arte", un ámbito indiferente a las contingencias de la existencia material y de sus aspectos mercantiles más inmediatos (García Canclini; 1995).

La segunda opción podría corresponder a cierta perspectiva materialista, que atribuye a la obra de arte la condición de ser poseedora de un contenido específico, el cual deriva de ciertos imperativos relacionados con la necesidad de acumular y transmitir, de la sociedad al individuo, la esencia social del hombre y de los valores sociales. Dependiendo, pues, de las exigencias que se establezcan en cada etapa histórica, la obra de arte por fuerza ha de reflejar -aunque en un nivel quizá general y difuso- las condiciones sociales de producción.

La actividad artística, en consecuencia, supone la necesidad de crear obras en las que de algún modo se acumule y se conserve la herencia social. La función socio-comunicativa del arte permite recibir en cada época y transmitir, en el marco de las fuerzas sociales relacionadas, la riqueza de la vida social. La necesidad artística varía entonces de acuerdo con las particularidades históricas concretas de la época. A diferencia de la postura esencialista, esta perspectiva no insiste ni en las dotes de genialidad o abnegación de los artistas. Enfatiza, en cambio, una profunda relación entre la representación de la sociedad que ofrece el arte y la idea de belleza que corresponde a cada período histórico particular. En este sentido, autores como Suchodolski (1975), Eremeyev (1980) y Kagan (1980) subrayan el carácter de transformación de los códigos sociales y valorativos inherentes a la producción artística, como asociado a cierta "necesidad cotidiana de belleza" que la obra de arte vendría a satisfacer.

De este modo, la cultura tampoco queda circunscripta al dominio de la producción de obras de arte. La inscripción de las obras en el ideal de belleza constituye sólo un aspecto de la esfera social inherente a la producción artística. Como la perspectiva materialista considera que el arte es comparable con el conocimiento en general, con el mundo de los valores y con la comunicación, lo esencial del arte no serían las obras en sí mismas, sino los contenidos fundamentales que por su intermedio se transmiten. Entre tales contenidos, los autores materialistas suelen destacar aquellos que se relacionan con la existencia social, con los valores éticos y con el carácter contingente de la individualidad.

La tercera versión expone supuestos acerca de la cultura y la obra de arte según los cuales la lucha por el poder y la aceptación de las condiciones impuestas signan el desarrollo de los procesos culturales y de los procesos artísticos. Subyace a tales afirmaciones cierta postura, que para abreviar denominaremos iconoclasta. A diferencia de las posturas reseñadas en párrafos anteriores, esta perspectiva se rehusa a considerar que la forma o bien ciertos contenidos específicos confieran a la producción artística su carácter de tal. Antes bien, es una definición por entero arbitraria lo que otorga a ciertos constructos el estatus de obra de arte, por lo que la legitimidad de la producción artística procede de un poder de definición externo, que detentan los propios artistas o los expertos, no en razón exclusiva de sus méritos o de su compromiso ideológico o de clase.

Como exponente de esta versión, Bourdieu insiste en recusar los presupuestos según los cuales las obras de arte reflejan

puntualmente la visión del mundo del grupo social que las pondera. Más que plantear una correspondencia estricta entre la producción artística y el proceso cultural global la teoría del campo (4) adjudica a la labor de grupos de interesados y de instituciones específicas la responsabilidad de reafirmar y consolidar determinadas prácticas, autores y obras como legítimamente artísticas. De este modo, no es posible comprender la obra de arte ni la cultura en términos objetivos, dado que estas expresiones derivan de la práctica institucional que las consagra.

En resumen, las tres opciones que formaban parte de las encuestas sugieren incompatibles marcos de consideración acerca de la cultura y de la obra de arte, ya que cada una de ellas enfatiza aspectos decididamente opuestos. Por ejemplo, al carácter universal e intemporal de la obra de arte que adjudica la postura esencialista, se oponen tanto la idea materialista de que la obra de arte sería un reflejo de las condiciones sociales como la idea iconoclasta de que el estatuto artístico de una producción deriva de una definición arbitraria. En el siguiente apartado se exponen las respuestas obtenidas

Curiosidad de los hallazgos

Nuestro estudio consistió en correlacionar las respuestas obtenidas de los conjuntos de encuestados procedentes del interior de la provincia de Buenos Aires y del conurbano. En términos generales observamos que no se registran diferencias significativas en lo que concierne a las conceptualizaciones solicitadas. De acuerdo con nuestro encuadre analítico inicial, la postura que denominamos materialista reunió en todos los casos el máximo de las adhesiones. A propósito del concepto de cultura, sin embargo, se registra una diferencia importante respecto de la definición de obra de arte. En este último caso, el 45% de los ingresantes del interior adhirieron a la postura que hemos denominado esencialista, pero sólo un 7% de ellos adhirió a la postura esencialista respecto de la cultura. Por su parte, el 31% de los encuestados del conurbano bonaerense manifestaron acuerdo con la versión esencialista de obra de arte y sólo un 8% con la versión esencialista de cultura. La postura iconoclasta reunió un porcentaje similar de adhesiones entre los encuestados de las dos regiones analizadas, pero en cuanto a la definición de obra de arte se registra un 20% de adhesiones entre los ingresantes del conurbano y apenas un 5% entre los del interior bonaerense. El cuadro 2 resume estos comentarios.

	Concepto de cultura		Concepto de obra de arte	
	Conurbano	Interior	Conurbano	Interior
Esencialista	8	7	30	45
Materialista	57	62	50	50
Iconoclasta	35	31	20	5

Cuadro 2: Distribución porcentual de las adhesiones a las tesis esencialistas, materialistas e iconoclastas respecto de la cultura y la obra de arte.

Una de nuestras principales preocupaciones se refería a la posible correspondencia que se habría de registrar entre las posturas académicas propuestas a nuestros entrevistados. Precisamente, la curiosidad de nuestros hallazgos queda testimoniada con las respuestas obtenidas entre los ingresantes de universidades del interior bonaerense. En el cuadro 3 puede observarse la dispersión que se registra entre las respuestas de la población referida. Los entrevistados de este conjunto que manifestaron acordar con posturas iconoclastas en lo cultural y materialistas en lo cultural, mostraron sin embargo adhesión a posturas esencialistas referidas a la obra de arte.

Poblacion del conurbano			Poblacion del interior provincial		
Postura esencialista			Postura esencialista		
Puro	Materialista	Iconoclasta	Puro	Materialista	Iconoclasta
27	64	9	0	71	29
Postura materialista			Postura materialista		
Esencialista	Puro	Iconoclasta	Esencialista	Puro	Iconoclasta
34	47	19	47	48	5
Postura iconoclasta			Postura iconoclasta		
Esencialista	Materialista	Puro	Esencialista	Materialista	Puro
21	46	33	53	44	3

Cuadro 3: Distribución porcentual de las adhesiones coincidentes a cada una de las tesis propuestas respecto de la cultura y la

obra de arte. Los porcentajes sugieren, por ejemplo, que mientras se registra un 27% de "esencialistas" puros entre la población del conurbano que adhiere a la tesis esencialista acerca de la cultura, no se han hallado individuos en tal categoría entre la población del interior. Asimismo, entre la población metropolitana, un 21% de "iconoclastas" culturales y un 53% de los "iconoclastas" culturales del interior han adherido a la tesis esencialista de la obra de arte.

Un análisis más refinado permite observar que las correlaciones entre variables tales como el ámbito educativo del que proceden los entrevistados también indican algunas diferencias de interés. Por ejemplo, con respecto al concepto de cultura, las respuestas de la población del interior bonaerense egresada de colegios privados se distinguen de sus pares egresados de colegios públicos en un grado que no se registra entre los encuestados de la metrópolis. El cuadro 4 indica los porcentajes de respuestas obtenidas entre la población del conurbano y la del interior bonaerense acerca de la cultura.

	Población del conurbano			Población del interior provincial		
	Esencialista	materialista	Iconoclasta	esencialista	Materialista	iconoclasta
Colegios públicos	13	62	42	8	56	34
Colegios privados	7	59	33	0	63	16

Cuadro 4 Distribución porcentual de las opciones acerca del concepto de cultura según ámbitos educativos.

Asimismo, las correlaciones de las respuestas acerca del concepto de obra de arte y la procedencia escolar arrojan resultados que merecerían un análisis más detallado. En la población de colegios públicos del conurbano las adhesiones se concentran en torno a las posturas materialistas. En la población egresada de colegios privados, en cambio, la distribución de las adhesiones es homogénea respecto de las tres versiones ofrecidas. La población del interior bonaerense no presenta tal homogeneidad en ninguno de los subconjuntos observados. Como detalle, es destacable que los egresados de colegios públicos concordaran mayoritariamente con la postura esencialista, mientras que los egresados de colegios privados lo hicieran con las materialistas. En el cuadro 5 se exponen los porcentajes de respuestas obtenidas entre la población del conurbano y la del interior bonaerense.

	Población del conurbano			Población del interior provincial		
	Esencialista	materialista	Iconoclasta	esencialista	Materialista	Iconoclasta
Colegios Públicos	32	61	23	42	39	4
Colegios Privados	30	37	33	28	50	

Cuadro 5 - Distribución porcentual de las opciones acerca del concepto de obra de arte según ámbitos educativos.

Otro aspecto analizado concierne a la fecha de egreso de la escuela media de nuestros encuestados. Para delimitar los subgrupos tomamos como referencias la culminación del secundario en 1998 o 1999 (ingresados recientes) y una fecha de egreso anterior a 1989 (ingresados no recientes). En el cuadro 6 se consigna la distribución porcentual de las repuestas obtenidas, de acuerdo con la pertenencia a los conjuntos discriminados por el rasgo de procedencia geográfica. En el cuadro 6 se observa que la distribución de las respuestas de la población metropolitana respecto del concepto de cultura es prácticamente uniforme en los dos subgrupos analizados. En cambio, el mismo cuadro exhibe una distribución en la que entre los egresados menos recientes destaca un mayor porcentaje de adhesiones a la postura iconoclasta y una menor adhesión a la postura materialista, que el correspondiente a sus pares, egresados no recientes.

	Población del conurbano			Población del interior provincial		
	Esencialista	materialista	iconoclasta	esencialista	Materialista	iconoclasta
EGRESADOS RECIENTES	8	44	38	8	52	39
EGRESADOS ANTES DE 1989	14	43	43	3	64	17

Cuadro 6 - Distribución porcentual de las opciones acerca del concepto de cultura según fecha de egreso de los encuestados.

Algo diferentes son las distribuciones que se registran en la cuestión relacionada con la obra de arte. Entre la población del conurbano, los egresados recientes manifestaron un porcentaje mayor de acuerdos tanto con la postura iconoclasta como con la esencialista que sus pares no recientes. En la población del interior bonaerense, entre los egresados menos recientes destaca un mayor porcentaje de adhesiones a la postura esencialista y una menor adhesión a la postura iconoclasta. En el cuadro 7 se ilustran y amplían estos comentarios.

	Población del conurbano		Población del interior provincial			
	Esencialista	Materialista	Iconoclasta	Esencialista	Materialista	Iconoclasta
EGRESADOS RECIENTES	32	45	23	22	30	3
EGRESADOS ANTES DE 1989	21	64	7	47	33	3

Cuadro 7 - Distribución porcentual de las opciones acerca del concepto de obra de arte según la fecha de egreso de los encuestados.

Finalmente, un detalle que nos pareció oportuno discutir se refiere a la clasificación de instituciones o prácticas sociales que realizaron nuestros encuestados. En el cuadro 8 se indica la distribución de las respuestas de nuestros dos grupos analizados. Como puede verse, más allá de las diferencias señaladas entre los distintos subgrupos, delimitados por su edad, por su paso por la escolaridad pública o privada y por su pertenencia geográfica, es llamativa la coincidencia que encontramos a propósito de la clasificación solicitada en prácticamente todas las prácticas o instituciones puestas a consideración. En todos los grupos, la familia y la escuela ocupan el puesto de mayor importancia y la televisión y las artesanías, los últimos. Aún aquellos encuestados que indicaron su acuerdo con posturas esencialistas, le adjudicaron una escasa importancia.

	tecnología	televisión	artesanías	escuela	familia	arte
Población del interior	36	10	12	98	98	66
Población del conurbano	52	9	7	100	103	58

Cuadro 8 - Clasificación de las prácticas o instituciones sociales según su importancia para el progreso social.

Conclusiones

Hemos intentado una clarificación del concepto de la aproblematicidad de las prácticas sociales a partir de un estudio de campo realizado entre ingresantes a la universidad. Para ello, planteamos a nuestros informantes tres posturas académicas bastante bien delimitadas entre sí, concernientes a la cuestión de la cultura y de la obra de arte. Interpretamos la aproblematicidad de las prácticas en términos de la práctica que como agentes legos desarrollan los estudiantes cuyas opiniones -en alguna medida fomentadas o influidas por la educación formal- hemos analizado. A partir de los datos recogidos, y de la ponderación porcentual de las respuestas, parece claro que muchas opiniones reconocen alguna influencia de la práctica escolar, especialmente respecto de la obra de arte y entre aquellos estudiantes egresados antes de 1989, procedentes del interior provincial. Sin embargo, es notoria la gravitación de posturas materialistas entre las respuestas que planteó nuestra pregunta acerca de la cultura.

Acaso porque la educación artística que se imparte en la escuela suele ofrecer un panorama poco contextualizado de las problemáticas sociales inherentes a la producción y reconocimiento de las obras de arte, y de la práctica efectiva de los artistas, en términos generales, nuestros informantes han mostrado cierto grado de eclecticismo a la hora de optar por versiones académicas relacionadas con la cultura y, fundamentalmente, al clasificar prácticas o instituciones sociales según su importancia en el progreso social. Esto significa que los mismos sujetos que atribuyen a la obra de arte rasgos emparentados con su universalidad e intemporalidad, consideran que en la cultura se encuentran todas las manifestaciones de la creatividad humana, aunque no todas ellas califiquen como artísticas.

Análogamente, observamos que algunos de nuestros ingresantes -especialmente los más jóvenes- adherían a posturas iconoclastas (alrededor del 35% en ambos grupos acerca de la cultura y un 22% de los procedentes del conurbano y sólo el 5% de los del interior, con respecto a la obra de arte). Sin embargo, son muy bajos los porcentajes de "iconoclastas puros" en los dos grupos poblacionales considerados (11% de los procedentes de la metrópolis y 0,7% de los del interior). Estas cifras nos

permiten inferir que predomina entre los jóvenes ingresantes cierta idea acerca de la obra de arte según la cual existirían criterios objetivos para reconocerla y otorgarle legitimidad. En ese sentido interpretamos la amplia adhesión concitada por la perspectiva materialista manifestada por la definición suministrada. Aproximadamente el 30% de los entrevistados de ambos grupos han manifestado acuerdo con las dos definiciones materialistas ofrecidas. Con respecto a la definición de obra de arte, la versión consignada en nuestra encuesta planteaba que eran los contenidos los que otorgaban a las producciones el carácter de artísticos, con lo que mantiene intacta la controversia acerca del reconocimiento de la obra de arte en tanto tal. Esta última es una problemática respecto de la conceptualización del arte y de la cultura, que sostenemos que los agentes legos debieran conocer, a fin de desarrollar actitudes de tolerancia y respecto por las diferencias.

Finalmente, como en esta versión materialista no se formulan consideraciones acerca de las instancias de legitimación de la obra de arte, parece razonable suponer que esta clase de conceptualización no era del todo desconocida por nuestros entrevistados. No parece desacertado, pues, adjudicar al discurso escolar un parentesco directo con las creencias contenidas en las posturas que denominamos esencialistas o materialistas.

Ahora bien, el hecho de que encontráramos más "iconoclastas" entre la población metropolitana y entre los egresados más recientes, quizás esté vinculado con la permeabilidad a ciertas experiencias extraescolares que se ha registrado en los últimos años, como consecuencia de algunas reformas introducidas, o inclusive, como derivada de la pérdida del poder de definición que trajo consigo la decadencia del imaginario moderno de las instituciones educativas.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990) Sociología y cultura. México: Grijalbo.

(1995) Las reglas del arte. Barcelona: Anagrama.

(1988) La distinción. Madrid: Taurus.

Sarlo, B-Altamirano, C. Conceptos de sociología literaria. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Suchodolsky, B. (1975) El devenir de la educación. México: Sepsetentas.

Eremeyev, A.(1980) El problema de la teoría del arte. Tomo 1. La Habana: Arte y literatura.

Fortuna, V.(1991): El último de los Castro. Mar del Plata, Erasmo.

Kagan,M (1980) Problemas de la teoría del arte. La Habana: Arte y Literatura.

García Canclini, N. (1997) Ideología, cultura y poder. Buenos Aires, UBA.

Heller, A. (1997) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Crítica.

Notas

- La implementación de la reforma curricular fue establecida en 1993.
- Llamada también estética pura, la corriente esencialista establece normas que buscan la esencia pura de la obra de arte.
- Referencia Cfr.: Fortuna, 1991.
- "La noción de campo de producción cultural (que se especifica en campo artístico, campo literario, campo científico, etc.)

FORMA DE CITAR ESTE TRABAJO EN BIBLIOGRAFÍAS:

Santagada, Miguel A. (2001): Los jóvenes narran sus prácticas culturales: ¿fragmentación o eclecticismo. Revista Latina de Comunicación Social, 42. Recuperado el x de xxxx de 200x de:

<http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina42junio/42santagada.htm>