

PATRIMONIO CULTURAL EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE MÚSICA EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS

Cultural Heritage in the Social Representations of Music Teachers in Latin American Contexts

Andréia VEBER  aveber@uem.br ¹

Solange Franci RAIMUNDO YAEGASHI  sfryaegashi@uem.br ¹

Inmaculada SÁNCHEZ-MACÍAS  inmaculada.sanchez.macias@uva.es ²

¹ Universidade Estadual de Maringá

² Universidad de Valladolid

Envío: 2021-07-29

Aceptado: 2022-08-03

First View: 2022-11-24

Publicación: 2023-04-03

RESUMEN: El estudio presenta un análisis de las representaciones sociales del profesorado de música sobre patrimonio cultural. Se diseña una investigación de corte mixto, con evidencias recogidas a través de entrevistas semiestructuradas y el test de asociación libre de palabras. Como resultados destacamos que las representaciones sociales de estos docentes conforman una estructura compleja, con su centralidad en las identidades, asociadas a diferentes factores periféricos que, interconectados, se consolidan como pensamiento social sobre los temas investigados.

Palabras clave: patrimonio cultural; educación musical; representaciones sociales; profesorado de música.

ABSTRACT: This study presents an analysis of music teachers' social representations of cultural heritage. We designed a mixed-methods investigation and collected evidence through semi-structured interviews and free word association tests. Our results highlight that the social representations of these teachers form a complex structure centered on identities and associated with interconnected peripheral factors that consolidate into a social thinking on the research topics.

Keywords: cultural heritage; musical education; social representations; music teachers.

I. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos el análisis y la discusión de las representaciones sociales de profesorado de música que trabaja en distintos niveles educativos sobre el patrimonio cultural. Se trata de un extracto de la investigación doctoral que tuvo como objetivo discutir las representaciones sociales de los profesores de música en el contexto de la internacionalización del patrimonio cultural y las culturas populares y sus músicas, desde la perspectiva de la educación patrimonial. Es un estudio binacional de método mixto, realizado de manera integrada con un proyecto de internacionalización en alianza entre la Universidad Estatal de Maringá (Brasil) y la Universidad de O'Higgins (Chile). Se investigaron dos grupos sociales, uno en cada país, caracterizados por su identificación como profesores de música que trabajan en distintos niveles educativos. No es objetivo hacer un análisis comparativo entre los grupos, sino identificar las representaciones sociales de profesores pertenecientes a dos contextos distintos de Latinoamérica, como integrantes del proyecto de investigación. El trabajo de comparación se integrará en una etapa de líneas futuras.

El tema principal que se pretende conocer en este artículo es comprender cuál es el concepto que poseen los profesores de música sobre patrimonio cultural. Expresiones como «¡Ah! Veo que el patrimonio cultural ya no se trabaja ni en la escuela, la gente ya no conoce las canciones que eran de nuestros antepasados, como el folclore, la cultura popular, ...», otras como «... yo ni siquiera trabajo en el patrimonio, porque me falta experiencia, no conozco nada de la cultura popular, fue un fracaso en mi formación»; estas afirmaciones son representativas de las preguntas que motivaron la investigación que sustenta este trabajo.

En este sentido, nuestro objetivo principal es identificar y analizar las representaciones sociales del profesorado de música de distintos niveles educativos sobre patrimonio cultural. Para ello, se utilizaron dos herramientas, cada una con un método de análisis distinto: el test de asociación libre de palabras (TALP), por medio del análisis prototípico; y las entrevistas semiestructuradas, a través del análisis de contenido.

El texto se organiza en cuatro partes. Primero, presentamos la base teórica que sustenta la investigación, sobre la teoría de las representaciones sociales, especialmente en una de sus subteorías: la Teoría del Núcleo Central. Junto a esta teoría, desarrollamos los elementos conceptuales que tratan el patrimonio cultural en las discusiones contemporáneas. A continuación, presentamos los métodos de investigación, las herramientas de investigación utilizadas y los participantes de los dos grupos que forman la muestra. La sección siguiente explica los resultados del análisis, en primer lugar, el grupo brasileño y, después, el grupo chileno. Por último, las consideraciones sobre los dos grupos investigados, donde se presentan puntos de discusión que son comunes a ellos, pero sin realizar un análisis comparativo de los datos, ya que este no es el objetivo planteado en esta parte de la investigación.

En el epígrafe final, se presentan las consideraciones finales, donde reflexionamos sobre algunos de los resultados de la investigación.

II. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA TEORÍA DEL NÚCLEO CENTRAL

La teoría básica de la investigación es la Teoría de las Representaciones Sociales, propuesta inicialmente por Moscovici en 1961 y que, a lo largo de su existencia, se ha conformado como una teoría amplia, abierta a distintos abordajes y subteorías involucradas con los estudios sobre las representaciones sociales, desde miradas distintas. Jodelet (2001) define las representaciones sociales como «[...] una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido» (p. 22) que, según ella, se puede entender como un conjunto de sistemas de interpretación de la realidad de la forma de ordenar y conducir nuestra relación con el mundo y con el otro. Así, se interfiere en la difusión y asimilación de los conocimientos, en el desarrollo individual y colectivo, en la definición de las identidades personales y sociales y, además, en la expresión de los grupos y en las transformaciones sociales (Jodelet, 2001).

Entre las distintas subteorías de las representaciones sociales se encuentra la Teoría del Núcleo Central, propuesta por Abric (1976). En ella, las representaciones sociales presentan características propias que permiten identificar la formación de una estructura de funcionamiento que, según su proposición, se compone de un sistema central y un sistema periférico (Sá, 2006). Abric (2001) apunta que los elementos que componen las representaciones sociales (ideas, conceptos, informaciones, creencias, opiniones y actitudes, entre otros) se organizan en una estructura de conocimiento que jerarquiza esos elementos alrededor de estos dos sistemas, utilizando la lógica que los clasifica de acuerdo con su naturaleza y funciones relativas hacia las representaciones, permitiendo su identificación en la estructura de las representaciones sociales.

Es decir, sus funciones están asociadas a la adaptación con la realidad concreta y cotidiana, y además, en términos históricos, a la protección del sistema central de las representaciones (Sá, 1996). Esto es así porque al sistema periférico llegan las nuevas informaciones y cambios, no involucrando los elementos que están en el sistema central de manera directa (Flament, 2001; Alves-Mazzotti, 2007, 2008). Por eso, el sistema periférico tiene característica de inestabilidad, ya que se modifica con extrema facilidad, con los cambios de distinta naturaleza en los grupos sociales (Wachelke y Camargo, 2007).

Abric (2001) explica que este doble sistema permite comprender las características básicas de las representaciones sociales, que, para él, son características que parecen contradictorias al inicio, pues son estables y movibles, además de rígidas y flexibles. El autor explica que son estables y rígidas pues están determinadas por el sistema central, que está sustentado en un sistema de valores compartidos por el grupo social. A la vez, son movibles y flexibles puesto que consideran las experiencias individuales, los cambios y otras prácticas sociales de las personas que componen el grupo social, considerando aquellos elementos que no son comunes a todo el grupo estudiado.

La identificación de la estructura de las representaciones sociales, por lo tanto, permite una comprensión acertada de cómo el patrimonio cultural es representado y reconocido en dos grupos sociales muy específicos, compuestos por profesorado de música que imparte clases en distintas etapas educativas y en dos países distintos.

Comprender las representaciones sociales del profesorado de música de todos los niveles educativos sobre el patrimonio cultural nos permite conocer cómo se trata el patrimonio desde distintos grupos sociales. Desde esta premisa, se podrán crear espacios de formación docente sobre música relacionada con el patrimonio cultural en el marco actual de la educación patrimonial.

III. EL PATRIMONIO CULTURAL EN LAS DISCUSIONES CONTEMPORÁNEAS

En discusiones contemporáneas sobre patrimonio cultural, Fontal (2016) aclara que en la última década la literatura sobre el tema ha superado visiones que hasta entonces eran hegemónicas en el abordaje del patrimonio. Es decir, una visión del patrimonio como objeto material y su visión legislativa, monumental, histórica, económica, universal, turístico-lúdica, entre otras. En este sentido, esta autora aborda la incorporación de otras visiones sobre el patrimonio, que han venido entendiendo la necesidad de dotar al sujeto de una mayor autonomía a la hora de abordar el tema, tales como una dimensión identitaria, de poder, simbolismo e identificación en relación al patrimonio; una dimensión que considera la relación entre pasado, presente y futuro, ordenando procesos de decisión sobre conservación, transformación y transmisión.

Así, Domínguez y López-Facal (2017) defienden la existencia actual de tres formas de aproximaciones al patrimonio cultural: 1) pertenencia; 2) construcción de una identidad social inclusiva; 3) equilibrio entre racionalidad y emoción. Respecto al último punto, los autores afirman que el conocimiento social despierta emociones que permiten acceder a lo que denominan «mecanismo de identificación-apropiación» (p. 64). Esto, a su vez, actúa para mejorar el conocimiento social, reflexionando sobre la forma en que cada individuo, en cada grupo social, construye y se relaciona con su patrimonio cultural.

García-Valecillo (2015) sostiene que los procesos de globalización y las políticas de desarrollo adoptados hoy día han transformado los espacios de relación entre culturas, lo que lleva a las identidades étnico-culturales a interactuar constantemente con la industria cultural y el consumo de bienes culturales y tecnologías de la información y la comunicación, construyendo nuevos vínculos y significados diversos con el patrimonio cultural.

En este sentido, adoptamos como matriz de pensamiento crítico sobre el patrimonio cultural en la época contemporánea la idea de que, históricamente, el patrimonio cultural ha incorporado su legado bajo los poderes dominantes en distintas épocas, considerando la existencia de diversos pueblos. Es decir, gran parte de lo que hoy se valora como patrimonio cultural es el resultado de selecciones que se rigen por la jerarquía de poderes establecidos en cada tiempo y lugar, ya sean estos poderes religiosos, sociales o étnicos (Connerton, 1989; Graham, 2002; Hall, 2002).

Esto refuerza la idea de que, al abordar el patrimonio cultural, especialmente en las prácticas educativas y formativas, sea cual sea la perspectiva, es necesario tener en cuenta la dualidad dominante/dominado presente en los diferentes contextos en los que está presente la relación con el patrimonio cultural, ya sea en el contexto de prácticas, investigación y/o políticas. Esta mirada se ha intensificado e influido en varios campos, incluido el educativo,

en el que la educación patrimonial comienza a jugar un papel clave en la comprensión del patrimonio cultural, desde cuestiones conceptuales hasta estudios prácticos y didácticos dirigidos a su estudio.

Fontal (2013) refuerza la idea de que es en la educación donde el patrimonio cultural puede ser tratado con mayor poder de acción y alcance, ya que en medio de la labor educativa se puede trabajar con la proyección de valores. Ciertamente, como afirma la autora, la matriz de mayor importancia en lo que respecta a la educación patrimonial es la relación con el patrimonio, que es variable, siendo objeto de intervención humana, convirtiéndose con mayor facilidad en un objeto con un enfoque educativo, especialmente hoy en día, por el contexto de globalización, acceso a la información y procesos de internacionalización.

IV. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

IV.1. *Participantes*

La investigación se compone de dos grupos sociales de participantes: uno brasileño y otro chileno. Cada uno de ellos cuenta con 20 profesores y profesoras activos en distintos niveles de enseñanza, que se reconocen y son reconocidos como profesorado de música. El grupo social constituido en Brasil está formado por docentes que trabajan en ciudades pertenecientes a la macrorregión de Maringá, ubicada en el estado (provincia) de Paraná, al sur de Brasil. El grupo social constituido en Chile está formado por docentes que trabajan en comunas y/o ciudades pertenecientes a la VI Región de Chile, denominada Libertador Bernardo O'Higgins. La recolección de datos se realizó entre los años 2018 y 2019, en ambos países.

Se trató de una muestra intencional, que tiene como criterios de inclusión: a) el ser docente en activo de música en distintos niveles escolares, b) trabajar en las dos regiones citadas anteriormente y c) disponibilidad en participar de la investigación. En Chile la invitación se realizó inicialmente por medio de un catastro de profesorado de la región. En Brasil, el proceso fue el mismo, y el grupo formado coincidió con el número de docentes del grupo chileno. Los datos de los dos grupos se encuentran recopilados en la Tabla I.

IV.2. *Diseño*

Seguimos a Creswell (2008) y se ha diseñado un método mixto, utilizando una estrategia concurrente de triangulación, en la que en un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar, y en la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. La recolección y ordenación de datos se llevó a cabo a través del Test de Asociación Libre de Palabras (TALP) y se analizó por medio de un análisis prototípico de corte cuantitativo. En una segunda fase, se realizaron entrevistas y se analizaron a través de un análisis de contenido (Bardin, 2011) de corte cualitativo. La triangulación de datos se llevó a cabo en la reflexión integrada de los resultados preliminares del análisis prototípico y del análisis de contenido.

TABLA I. DATOS DE LOS GRUPOS SOCIALES

PAÍS	EDAD	FORMACIÓN	ACTUACIÓN	EXPERIENCIA DOCENTE
Brasil	24 a 60 años Media de 36,2 años Siendo 6 hombres y 14 mujeres	12 tienen formación en música-licenciatura; 1 tiene formación en pedagogía con especialización en educación musical; 7 tienen formación en pedagogía u otras licenciaturas, pero tienen la formación en música fuera de la universidad.	18 actúan en la escuela pública, de los cuales, 5 actúan en la educación parvularia, 8 en educación primaria y 5 en educación secundaria. 2 actúan en enseñanza privada en la educación primaria.	Entre 4 y 30 años, siendo la media general de 9,6 años. Las horas de trabajo van de 10 hasta 40 horas semanales, siendo la media de 30 horas.
Chile	Entre 25 y 45 años Siendo 6 mujeres y 14 hombres	7 profesores tienen formación a nivel superior en licenciatura en música; 1 tiene formación en pedagogía general; 1 tiene formación en historia y geografía; 1 no tiene la graduación completa. Pero todos tienen formación en música por otras redes de formación (conservatorio o clases privadas de música).	17 profesores actúan en la educación básica (primaria y secundaria) y 3 profesores actúan en la enseñanza media.	Entre 1 y 19 años, siendo la media de 9 años. Pero 12 profesores tienen experiencia superior a 10 años. Las horas semanales quedan entre 12 y 50, siendo la media de 32 horas.

Fuente: Adaptado de Veber (2020).

IV.3. Análisis de datos

Para el TALP, el primer paso fue presentar el término inductor «patrimonio cultural» a los participantes de la investigación. Se les pidió que escribieran las primeras cinco palabras que les evocaran al presentar el término. Posteriormente, se les pidió que ordenaran las evocaciones según la importancia. Todo el procedimiento analítico de los datos del TALP se llevó a cabo de acuerdo con el análisis prototípico llegando a la composición del cuadro de Vergès, que es la síntesis del análisis prototípico y que permitió verificar la formación del sistema central y los sistemas periféricos de las representaciones sociales del profesorado que participa en la investigación sobre patrimonio cultural. Para el análisis del TALP se siguieron las pautas de Magalhães Júnior y Tomanik, 2012; Sá, 1996; Wachelke y Wolter, 2011.

El análisis prototípico se compone de dos etapas anteriores hasta llegar a la formación del cuadro de Vergès. En la primera etapa, las palabras o expresiones (evocaciones) se colocan según el orden de importancia que le da cada participante (ver Tabla II).

TABLA II. ORGANIZACIÓN DE LAS EVOCACIONES POR ORDEN DE IMPORTANCIA

PROFESOR(A)	ORDEN 1	ORDEN 2	ORDEN 3	ORDEN 4	ORDEN 5
Profesor 1	Evocación (1)	Evocación (2)	Evocación (3)	Evocación (4)	Evocación (5)
Profesor 2	Evocación (1)	Evocación (2)	Evocación (3)	Evocación (4)	Evocación (5)
Profesor 3	Evocación (1)	Evocación (2)	Evocación (3)	Evocación (4)	Evocación (5)
...

Fuente: Adaptado de Veber (2020).

En la segunda etapa, se organizan los grupos semánticos a través de la combinación/ análisis semántico del léxico de las palabras y/o evocaciones (ver Tabla III).

Una vez organizada la información léxica se extraen las frecuencias (F) o porcentajes y el orden medio de evocaciones (OME). La valoración de cada uno de los grupos semánticos se determina por la combinación F y OME, por medio de la fórmula: $\sum G/f$ (G = grado de importancia; f = frecuencia del grupo). Después se establece la media de las frecuencias: $f = \sum f/GS$ ($\sum f$ = suma de las frecuencias de todos los grupos; GS = cantidad de grupos semánticos). El siguiente paso es extraer la media de las OME: $\sum OME/GS$ (suma de las OME de cada grupo; GS , número de los grupos semánticos).

En general, para la ejecución de esta etapa se usan aplicaciones específicas para este tipo de análisis. Pero en esta investigación elegimos hacer todo el análisis de forma manual, siguiendo las orientaciones de Galvão y Magalhães-Júnior (2016).

TABLA III. FORMACIONES DE LOS GRUPOS SEMÁNTICOS

GRUPOS SEMÁNTICOS	EVOCACIONES, ORGANIZADAS POR LA ORDEN DE EVOCACIONES (OE)	FRECUENCIA POR GRUPO	OME POR GRUPO
Grupo Semántico 1	1. Evocación (1) 2. Evocación (1) 3. Evocación (2) 4. Evocación (2) 5. Evocación (4) 6. Evocación (5) 7. Evocación (5) (OE total: 20)	7	2,857
Grupo Semántico 2	1. Evocación (2) 2. Evocación (4) 3. Evocación (5) 4. Evocación (5) (OE total: 16)	4	4
Grupo Semántico 3	1. Evocación (1) 2. Evocación (1) 3. Evocación (2) 4. Evocación (2) (OE total: 6)	4	1,5
Total de los grupos	3 grupos	Frecuencia total: 15	OME total: 8,357
		Frecuencia media por grupo (15/3): 5	OME medio (8,357/3): 2,785

Fuente: Adaptado de Veber (2020).

La tercera etapa se sintetiza en la Tabla IV, con la síntesis de la información extraída de la combinación entre las F o porcentajes y las OME.

TABLA IV. CÁLCULO DEL F Y OME

CÁLCULO - CUADRANTES REFERENTES A LOS ELEMENTOS CENTRALES Y PERIFÉRICOS DE LAS RS				
1.º cuadrante	$F \geq$	Frecuencia media	OME <	OME medio
2.º cuadrante	$F \geq$		OME \geq	
3.º cuadrante	$F <$		OME <	
4.º cuadrante	$F >$		OME \geq	

Fuente: Adaptado de Veber (2020).

Y, por último, se configura el cuadro de Vergès sobre el análisis prototípico detallado en la Tabla V.

TABLA V. SÍNTEISIS DEL ANÁLISIS PROTOTÍPICO SEGÚN LA PROPOSICIÓN DE VERGÈS (1992)

ELEMENTOS CENTRALES - 1.ER CUADRANTE			ELEMENTOS INTERMEDIOS - 2.º CUADRANTE		
Alta F y Baja OME			Alta F y Alta OME		
$F \geq xx$ y $OME < xx$			$F \geq xx$ y $OME \geq xx$		
Grupo semántico	F	OME	Grupo semántico	F	OME
ELEMENTOS INTERMEDIOS - 3.ER CUADRANTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS - 4.º CUADRANTE		
Baja F y Baja OME			Baja F y Alta OME		
$F < xx$ y $OME < xx$			$F < xx$ y $OME \geq xx$		
Grupo semántico	F	OME	Grupo semántico	F	OME

Fuente: Adaptado de Veber (2020).

Vergès (1992) propone la organización en cuatro cuadrantes. En cada uno de ellos identificamos la F y el OME, y se clasifican como sigue: cuadrante 1: elementos centrales; cuadrante 2: elementos intermedios; cuadrantes 3 y 4: elementos periféricos. Así, el cuadro de Vergès se forma como el resultado síntesis del análisis prototípico.

La segunda herramienta de investigación usada fue la entrevista. Utilizamos como técnica la entrevista semiestructurada, en la cual fueron retomadas las discusiones en torno del término inductor «patrimonio cultural». Se realizó un análisis de contenido, propuesto por Bardin (2011).

Las entrevistas fueron grabadas y tuvieron la duración aproximada de 60 minutos cada una. Para el análisis, se realizó en las tres etapas fundamentales del análisis de contenido. Primer análisis: organización de los datos, lecturas preliminares, llamadas de «lecturas fluctuantes» y elaboración de los indicadores para la interpretación de los datos y preparación de los materiales. Segundo análisis: exploración de los materiales, creación de las unidades de codificación, registros de estas unidades, creación de las categorías iniciales (étic), pues emergen de los datos brutos. Esas categorías fueron ordenadas y agrupadas en categorías intermedias y después en categorías finales (émic).

Por fin, la última etapa del análisis de contenido es la interpretación y la reflexión sobre las categorías de análisis encontradas. En esta etapa se realizó, a la vez, la triangulación metodológica de datos, en la que se consideraron los resultados del análisis prototípico y el análisis de contenido de las entrevistas.

V. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

En esta sección se va a ir aportando la interpretación triangulada de los resultados en orden a los grupos. En primer lugar, los resultados de cada país y, en segundo lugar, procederemos con el análisis triangulado de los datos.

En el grupo brasileño presentamos la sistematización de los resultados de los análisis referidos a los dos instrumentos utilizados en la recolección de datos: a) (Tabla VI) Cuadro de Vergès, con el resultado del análisis prototípico del patrimonio cultural referido al grupo brasileño; b) (Tabla VII) Síntesis de la progresión de las categorías de análisis de contenido sobre un mismo tema.

TABLA VI. CUADRO DE VERGÈS: RESULTADOS DEL ANÁLISIS
 PROTOTÍPICO SOBRE PATRIMONIO CULTURAL DEL GRUPO BRASILEÑO

ELEMENTOS CENTRALES - 1.ER CUADRANTE			ELEMENTOS INTERMEDIOS - 2.º CUADRANTE		
Alta F y Baja OME $F \geq 9,6$ y $OME < 3,089$			Alta F y Alta OME $F \geq 9,6$ y $OME \geq 3,089$		
Grupo semántico	F	OME	Grupo semántico	F	OME
Conservación e historia	23	2,739	Patrimonio material	21	3,142
Artes	21	2,857			
ELEMENTOS INTERMEDIOS - 3.ER CUADRANTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS - 4.º CUADRANTE		
Baja F y Baja OME $F < 9,6$ y $OME < 3,089$			Baja F y Alta OME $F < 9,6$ y $OME \geq 3,089$		
Grupo semántico	F	OME	Grupo semántico	F	OME
Alegría	04	2,0	Identidad	06	3,166
Grupos sociales	04	2,75	Qué es de todos	06	3,533
Creencias	03	2,666	Formación	04	4,0
			Que tiene relevancia	03	3,666

Fuente: Adaptado de Veber (2020).

TABLA VII. RESULTADOS SINTETIZADOS DE LA PROGRESIÓN DE CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS O PORCENTAJES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO, SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL EN EL GRUPO BRASILEÑO

SÍNTEISIS DE LA PROGRESIÓN DE CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO, SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL Y SU MÚSICA EN EL GRUPO BRASILEÑO			
CATEGORÍAS INICIALES	FRECUENCIA	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	CATEGORÍAS FINALES
Herencia cultural intergeneracional	95 %	1. Conceptos y significados relacionados con el patrimonio cultural	Patrimonio cultural y sus músicas: el patrimonio como identidades y sus procesos de mantenimiento y transmisión
Concepto instituido por los libros	10 %		
Identidad del pueblo	100 %		
Falta de acceso y cambios causados por la globalización y la influencia de los medios de comunicación	90 %		
La música es historia, por lo que es patrimonio: relación con el conocimiento histórico	90 %		
La música es patrimonio por la producción de identidades sociales y grupales	100 %		
La música es patrimonio y pertenencia	80 %		
Diversidad: donde las diferentes culturas se encuentran y transforman	85 %		
Espacio físico público accesible a todos	75 %	2. Lugares de producción y prácticas relacionadas con el patrimonio cultural	
Producción y pertenencia cultural social	60 %		
Forma de acceso a la cultura	80 %		
La música como elemento de transmisión de lo que se produce culturalmente, transmisión de lo que es patrimonio	85 %		
Como patrimonio, destaca la música folclórica	60 %		
La música como herencia está en la relación del individuo con lo social, donde las cosas se encuentran y negocian	85 %		

SÍNTESIS DE LA PROGRESIÓN DE CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO, SOBRE EL PATRIMONIO CULTURAL Y SU MÚSICA EN EL GRUPO BRASILEÑO			
CATEGORÍAS INICIALES	FRECUENCIA	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	CATEGORÍAS FINALES
Ausente de la escuela y de las clases de música	90 %	3. Patrimonio cultural y sus músicas: el patrimonio como identidades y sus procesos de mantenimiento y transmisión	Patrimonio cultural y sus músicas: el patrimonio como identidades y sus procesos de mantenimiento y transmisión
Está en los documentos	80 %		
Relación música y patrimonio - ausencia en el entrenamiento	85 %		
Responsabilidad de la escuela, pero hay poco espacio dedicado al patrimonio cultural	95 %		
Necesidad de «rescate y conservación» de algo que se está perdiendo	90 %		
La música es una producción histórica de conocimiento que debe transmitirse y perpetuarse	80 %		

Fuente: Veber (2020).

La interpretación triangula los resultados de ambos análisis en el grupo de Brasil destacando las siguientes ideas:

1) En un análisis del primer cuadrante de la Tabla VI, el probable núcleo de la estructura de las representaciones, si consideramos los dos grupos semánticos «Conservación e historia» y «Artes», observamos que se comprende el patrimonio cultural como elemento histórico y legado artístico-cultural que llega a las generaciones actuales a través del mantenimiento y transmisión intergeneracional.

Esta idea aparece reforzada en el análisis de contenido, en el que esta forma de relación con el patrimonio cultural es mencionada por el 95 % de profesores, como se ejemplifica en el discurso:

Patrimonio cultural [...] se construye culturalmente, ¿verdad? Y va de manera intergeneracional, por ejemplo, lo que transmiten los abuelos, los padres transmiten [...] son patrimonio cultural y forman nuestra identidad también. El conocimiento del mundo también se transmite de generación en generación, también es un patrimonio cultural. (DEB, p. 58)

2) La observación de la síntesis de la progresión de categorías de análisis de contenido (Tabla VII) refuerza esta centralidad, destacando la comprensión del patrimonio cultural como la transmisión de un legado, con esencia en la construcción de identidades, que demarcan nuestra pertenencia e identificación con diferentes escenarios sociales. Así, como elemento central de las representaciones, el análisis triangulado de los datos revela la presencia

de la idea de pertenencia a una historia que debe ser mantenida y compartida de generación en generación, como patrimonio cultural que representa identidades.

3) En el análisis de los cuadrantes periféricos del cuadro de Vergès, identificamos como parte de la estructura de las representaciones sociales elementos que fortalecen la idea de identidades como centrales para las representaciones sociales del patrimonio cultural. Por ejemplo, cuando se trata de creencias y valores que constituyen y representan identidades grupales, que se comparten en ambientes festivos, alegres y colectivamente representativos:

[...] cuando hablas de patrimonio cultural, veo las calles, procesiones, fiestas callejeras, todo en la calle, cada detalle, un vendedor ambulante, gente que convive, todo esto es parte de la sociedad, parte del patrimonio de la sociedad, que es este organismo vivo que siempre está cambiando en estos espacios. (Profesora María do Ingá, DEB, p. 145).

Son lugares para mantener prácticas y proteger lo que es fundamental para las representaciones sociales del patrimonio cultural. Además, es en ellos donde se mantienen o modifican las identidades y se preserva el patrimonio y se comparte con otras generaciones y con otros pueblos.

4) El término «identidad» también aparece con las evocaciones. Y, a pesar de componer un grupo semántico periférico respecto al análisis prototípico (cuarto cuadrante, Tabla VII), en los discursos aparece en un porcentaje superior. La idea de «identidad y de todos», por ejemplo, está presente en el discurso del 90 % de los docentes, pasando a la centralidad de los discursos. Tomemos como ejemplo el discurso de la profesora Karen:

El patrimonio cultural es formar su identidad, respetando lo que el individuo trajo. Es para sumar al conocimiento que tiene, es para mantener como persona, como humano [...] es mantener todo lo que tiene y agregar, ¿no? (DEB, p. 190)

En este punto, identificamos una disparidad porcentual entre las evocaciones y los contenidos de las entrevistas al plantear los temas «identidad y de todos». En esencia, estos son elementos identificados en el centro de la estructura de las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural. Sin embargo, al traerlos como evocaciones, aparecen en la periferia de las representaciones sociales.

Una de las hipótesis que planteamos es: las evocaciones con mayor F y OME son aquellas que representan contenidos ya establecidos y anclados en el uso de conceptos y terminologías que parecen objetivadas en discursos seguros, muy presentes entre los docentes.

5) Otro factor a considerar es que el elemento «identidad» está en la esencia del ser. Esto le permitiría recorrer toda la estructura de las representaciones sociales, quizás, en una especie de hilo conductor que vincularía el sistema central desde su núcleo al sistema periférico, e incluso podría estar asociado a procesos de cambio en la estructura social del grupo y sus representaciones.

6) En la propuesta de la Teoría del Núcleo Central, los elementos periféricos se consideran responsables de la interacción con el nuevo conocimiento u objeto. Son ellos los que se adaptan constantemente a lo nuevo con la tarea de proteger el núcleo central para mantener las representaciones, entre el proceso de anclaje y la objetivación.

7) En el caso presentado, identificamos en el tercer y cuarto cuadrante elementos que, en esencia, cumplen esta función de recibir lo nuevo y buscar formas de interacción y acomodación con la representación ya construida. Uno de los principales elementos que hemos identificado y que cumple esta función es la educación inicial y continua, ya que interferirá directamente con el desempeño docente. La formación escolar y la docente formaron parte de los discursos sobre patrimonio cultural, que en el TALP se asociaron con los grupos semánticos «formación y relevancia» (cuarto cuadrante, Tabla VII).

8) Considerando la triangulación analítica de datos, observamos que la centralidad de las representaciones está en relación con las identidades. Cuando se trata del patrimonio cultural, es necesario proteger las identidades. En particular, identidades colectivas y asociadas a las artes, artistas y lugares que marcan y son representativos de lo que se entiende como patrimonio y que se desea conservar. Entendemos que es a partir de esta identidad que necesitamos tomar conciencia de cómo y dónde se ubica en la sociedad contemporánea.

En el grupo chileno, seguimos el mismo patrón que con el grupo brasileño, comenzamos la presentación del análisis con el cuadro de Vergès (Tabla VIII), seguido de la síntesis de la progresión de categorías en el análisis de contenido (Tabla IX).

TABLA VIII. CUADRO DE VERGÈS: RESULTADO DEL ANÁLISIS
 PROTOTÍPICO DEL «PATRIMONIO CULTURAL» DEL GRUPO CHILENO

ELEMENTOS CENTRALES - 1.ER CUADRANTE			ELEMENTOS INTERMEDIOS - 2.º CUADRANTE		
Alta F y baja OME $F \geq 11,11$ y $OME < 3,119$			Alta F y alta OME $F \geq 11,11$ y $OME \geq 3,119$		
Grupo semántico	F	OME	Grupo semántico	F	OME
Raíces	22	2,772	Arte	14	3,857
Tradición y folclore	21	2,571			
Identidad	14	2,785			
ELEMENTOS INTERMEDIOS - 3.ER CUADRANTE			ELEMENTOS PERIFÉRICOS - 4.º CUADRANTE		
Baja F y baja OME $F < 11,11$ y $OME < 3,119$			Baja F y alta OME $F < 11,11$ y $OME \geq 3,119$		
Grupo semántico	F	OME	Grupo semántico	F	OME
Conocimiento y difusión	10	2,6	Patrimonio físico Comidas	5	4,2
colectividad	9	3,111			
valorización	6	2,666			

Fuente: Veber (2020).

TABLA IX. RESULTADOS SINTETIZADOS DE LA PROGRESIÓN DE CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS DE ANÁLISIS DE CONTENIDO, SOBRE PATRIMONIO CULTURAL Y SUS MÚSICAS - GRUPO CHILENO

SÍNTESES DE LA PROGRESIÓN DE CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE PATRIMONIO CULTURAL - GRUPO CHILENO			
CATEGORÍAS INICIALES	FRECUENCIA	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	CATEGORÍAS FINALES
Patrimonio cultural intergeneracional relacionado con la raíz, la identidad y el folclore	100 %	1. Conceptos y significados relacionados con el patrimonio cultural	El patrimonio cultural y su música: el patrimonio como identidades y sus procesos de mantenimiento y transmisión
El patrimonio artístico musical como legado histórico	90 %		
Identidad de pueblo	95 %		
Reflejar los cambios causados por la globalización y la influencia de los medios de comunicación, especialmente los extranjeros.	80 %		
Conocimiento histórico que se necesita	100 %		
La música en el patrimonio cultural está relacionada con las manifestaciones populares	95 %		
La música es patrimonio por la producción de identidades sociales, grupales	90 %		
La música es patrimonio y pertenencia	90 %		
Diversidad: donde diferentes culturas se encuentran y transforman	85 %	2. Lugares de producción y prácticas relacionadas con el patrimonio cultural	
Espacio físico público que debe ser accesible para todos	80 %		
Producción cultural y social que se desarrolla en diferentes lugares	100 %		
Pertenencia social compartida en entornos comunes	100 %		
El patrimonio permite diferentes formas de acceso a la cultura	95 %		
La música como elemento de transmisión de lo que se produce culturalmente, transmisión de lo que es patrimonio	90 %		

SÍNTESIS DE LA PROGRESIÓN DE CATEGORÍAS Y FRECUENCIAS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE PATRIMONIO CULTURAL - GRUPO CHILENO			
CATEGORÍAS INICIALES	FRECUENCIA	CATEGORÍAS INTERMEDIAS	CATEGORÍAS FINALES
Los espacios de difusión mediática refuerzan lo que viene de fuera y el apagón cultural vivido	70 %	2. Lugares de producción y prácticas relacionadas con el patrimonio cultural	El patrimonio cultural y su música: el patrimonio como identidades y sus procesos de mantenimiento y transmisión
La música como patrimonio está en la relación del individuo con lo social, donde las cosas se encuentran y negocian	90 %		
Activos físicos en primer plano	5 %	3. Patrimonio cultural en la relación con la escuela: interpretación y formación del profesorado en música	
En la escuela es en fechas conmemorativas	85 %		
Está en los periódicos, pero carece de la formación docente	75 %		
Necesidad de mirar los cambios de la sociedad - discutir en la formación	80 %		
Poco espacio en la escuela	85 %		
Necesidad de «rescate y conservación» de «algo» que se está perdiendo	75 %		
La música es producción histórica de conocimiento para ser transmitido y perpetuado	100 %		

Fuente: Veber (2020).

La interpretación triangula los resultados de ambos análisis en el grupo de Chile destacando las siguientes ideas:

1) Al considerar los elementos del primer cuadrante de la Tabla 7 así como la síntesis de la progresión de las categorías de análisis de contenido, identificamos que las representaciones sociales del patrimonio cultural también aparecen ancladas en la idea de «identidades», con un enfoque en el fortalecimiento y la protección de las raíces históricas: patrimonio cultural e intergeneracional.

La objetivación de estas representaciones sociales aparece en distintos momentos en los discursos del profesorado, entre los que destaca el discurso del profesor Piano, cuando se trata de la herencia cultural:

[...] se trata de rescatar un poco de las raíces folclóricas latinoamericanas dentro de las escuelas, compitiendo un poco con toda esta música moderna que tenemos ahora. (Profesor Piano, DEC, p. 5, traducción nuestra)

2) En la práctica docente aparecen elementos considerados parte del patrimonio cultural, con el objetivo de que los estudiantes conozcan su legado. La «competencia» con lo moderno parece colocar el sentido de la acción en la (re)cognición y valoración –por parte de los estudiantes– del patrimonio cultural a partir de la idea del patrimonio cultural como raíz histórico-cultural, reforzando la idea de que sus representaciones sociales parecen estar ancladas.

3) Además, la consideración del patrimonio cultural como histórico e intergeneracional, 16 docentes (80 %) nos muestran en sus discursos la idea de patrimonio cultural vivo y en constante proceso de cambio, influenciado por el entorno. En este sentido, las influencias se entienden y representan de diferentes formas e influyen en la inclusión de otros elementos en la estructura de las representaciones sociales de los docentes sobre el patrimonio cultural.

La idea central aparece anclada en el pensamiento del patrimonio cultural como patrimonio intergeneracional, sin embargo, cuando puede ser «un regalo que también puede dejar atrás», además de la intergeneracionalidad, en nuestro análisis, se abre a la idea del patrimonio cultural como móvil y sujeto a cambios y/o expansión, en línea con lo que pretenden los autores en el campo de la educación patrimonial, al conceptualizar el patrimonio. Un ejemplo es el discurso de la profesora Viola da Gamba:

[patrimonio cultural], además de pieza de museo... está constantemente revitalizando la acción humana desde la puesta en valor de lo hecho... cómo se hizo... cómo el ser humano ha asumido los desafíos que se le plantean en su tiempo. Y la herencia es un testimonio vivo de esto, de cómo el ser humano ha sabido desafiar el tiempo que tiene, y siempre, cada vez tiene diferentes desafíos. (DEC, p. 139)

4) Los elementos en torno al grupo semántico «tradición y folclore» son centrales para el grupo chileno, que se refuerzan en los contenidos de las entrevistas, tratados como elementos vinculados a producciones, contextos y medios, por los que las prácticas asociadas al patrimonio cultural están presentes en los espacios sociales.

5) La idea del patrimonio como «identidad» aparece en el primer cuadrante (Tabla 8), factor que se suma a la identificación del núcleo central de las representaciones sociales del patrimonio cultural como patrimonio identitario intergeneracional de un pueblo, a proteger y difundir. En el contenido de las entrevistas, la idea de patrimonio cultural asociado a la identidad está presente en 16 docentes (80 %).

6) En el análisis, las palabras evocadas se fortalecen por el contenido de los discursos, colocando la centralidad de las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural y sus músicas, anclado y objetivado en la relación entre: a) identidad colectiva y producción cultural, entendida en constante movimiento, y b) el patrimonio identitario intergeneracional de determinados pueblos, a proteger y difundir.

7) Los elementos de los cuadrantes periféricos aproximan las representaciones sociales del patrimonio cultural de las artes a la necesidad de protección, conocimiento y transmisión

a través de políticas de acción local, orientadas tanto a las artes en general como a la educación, frente a la formación y actuación docente. Estos temas también aparecen en el contenido de los discursos de 15 docentes (75 %), los cuales están ejemplificados por el discurso del profesor R.A., que sigue:

Entiendo que es necesario rescatar algo que se va perdiendo día a día. Es cierto que hay muchas personas que cultivan cosas que de repente tienen ideas poderosas que intentan transmitir. Pero hay mucha gente que no tiene tanta suerte de transmitir y morir, y esa cultura se ha perdido. Y con la herencia, creo que, de alguna manera, es importante intentar preservar, de alguna manera, que el conocimiento no se pierda, que se mantenga para otras generaciones. (Profesor R.A., DEC, p. 94)

En general, se imprime la necesidad de buscar medios de protección y difusión del patrimonio cultural, siendo la transmisión de conocimientos una de las vías entendidas como imprescindibles. Caminos que necesitan fortalecerse a través de la creación de políticas públicas que colaboren para potenciar el patrimonio cultural.

8) A esta idea se suma el tema «valoración», que aparece como uno de los grupos semánticos, entendido como la esencia de las acciones, ya sean individuales, colectivas o de políticas. En este sentido, se entiende que será a través de estas acciones —elaboradas y difundidas por individuos en sus colectivos— por las que el patrimonio cultural se protege, mantiene y continúa como legado social para las generaciones futuras.

Al observar el conjunto de cuatro cuadrantes referidos a las representaciones sociales del patrimonio cultural, identificamos que la estructura de las representaciones sociales contempla con más fuerza la idea de patrimonio cultural como una producción identitaria de un pueblo dado, constituyendo su patrimonio a proteger y difundir. Este patrimonio sufre modificaciones, de acuerdo con los intereses y valores atribuidos a los elementos culturales de cada generación.

9) Lo que se observa en relación a este proceso de cambio es que la mayoría de los docentes no lo entienden como un proceso que se produzca de manera orgánica, debido a cambios provenientes de la propia sociedad. Para 15 docentes (75 %), fue un cambio brusco, impuesto por el *apagón cultural* que vivió el país tras del golpe militar iniciado el 11 de septiembre de 1973 y que duró 17 años.

Antes del golpe militar, Chile se encontraba con un buen ritmo de desarrollo de su cultura, en el que la valorización de su patrimonio ganaba fuerza, en un proceso paulatino de cambio. Como ejemplo, citan el surgimiento de movimientos denominados «neofolclore» y «nueva canción chilena» que, poco a poco, fueron agregando nuevos elementos a la cultura musical chilena, demarcando un proceso que estuvo entre la selección, cambio y mantenimiento de elementos culturales, en este caso, relacionados con la música.

Se entiende que fue un proceso interrumpido abruptamente por el régimen militar, especialmente en el campo de la cultura y las artes, que no solo obstaculizó la continuidad del movimiento cultural que venía evolucionando paulatinamente, sino que provocó cambios que se reflejan hasta el día de hoy en el campo del arte, especialmente en la música. En cuanto a las representaciones sociales del patrimonio cultural de los docentes, identificamos

que este escenario parece haber contribuido a fortalecer la idea de identidad de las personas, moldeada por la necesidad de rescatar, valorar y transmitir la cultura de los pueblos originarios de Chile.

10) En nuestro análisis, por tanto, la preocupación por la pérdida y el deseo de recuperar y valorizar este patrimonio cobra mayor importancia cuando se trata de la construcción de identidades, lo cual, además de la preocupación por la transmisión de elementos artísticos y culturales de manera intergeneracional, está fuertemente asociado a factores históricos y políticos, con la pérdida de identidad sufrida durante el período de la dictadura militar en el país.

11) Además, el período coincidió con el avance acelerado de las tecnologías digitales y los medios de producción y difusión de información. No es que esto sea un factor negativo, sin embargo, dada la fragilidad de los movimientos culturales locales provocada por los años del *apagón cultural*, en opinión de 16 docentes (80 %) terminó impulsando el proceso de entrada y difusión de culturas extranjeras, y se consideró más global. De esta manera, según el profesorado, se facilita el proceso de producción masiva de producción artística en el país.

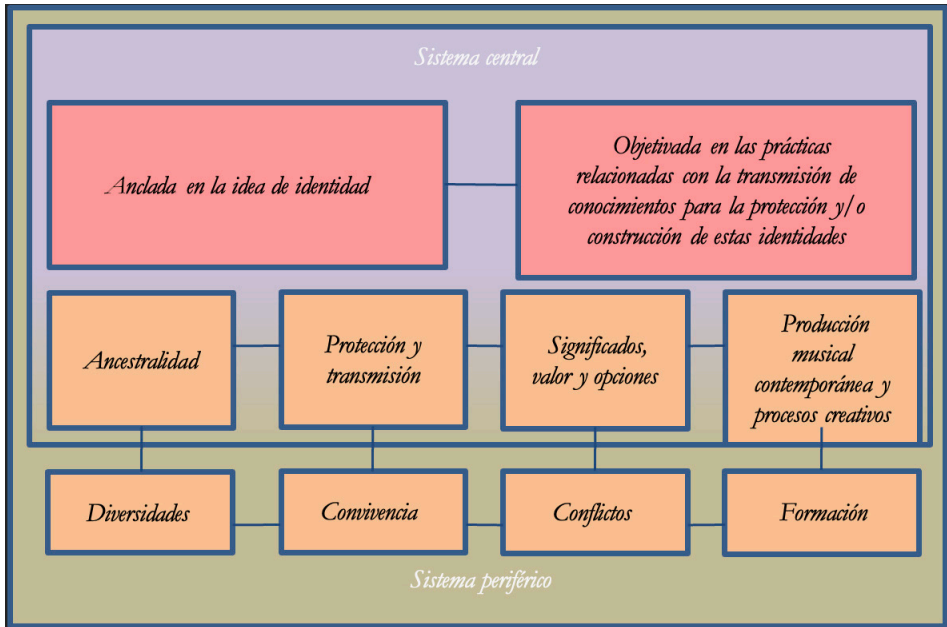
Entendemos que este factor se sustenta en el hecho de que las representaciones del patrimonio cultural están asociadas a la relación histórica y el patrimonio intergeneracional, y los medios de comunicación, especialmente los vinculados a la industria cultural, y terminan disociados de esta idea de patrimonio cultural; incluso, en opinión del profesorado, apuestan por un movimiento contrario, que devalúa ese tipo de herencia.

VI. CONSIDERACIONES SOBRE LOS DOS GRUPOS INVESTIGADOS

El objetivo de la investigación no consiste en hacer una comparativa entre los dos grupos, pero, desde los resultados del análisis de los dos grupos investigados, podemos identificar algunas convergencias entre los elementos centrales y periféricos al abordar las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural de los dos grupos sociales investigados. Esas convergencias permiten demarcar y sintetizar las representaciones sociales de los dos grupos en un solo marco dotado de complejidades marcadas por la convivencia de identidades individuales y colectivas, presentes en las representaciones sociales de ambos grupos, que apuntan a una relación que involucra pasado, presente y futuro. El pasado, por ascendencia; el presente, a través de los procesos de selección y valoración del patrimonio que se recibe como herencia, incorporándose a lo que se produce, actuando con el patrimonio; el futuro, como lo que necesita transmitirse para perpetuar un legado, que es representativo de las identidades.

Como se observa en la Figura I, en el sistema central, la relación con las identidades está más fuertemente asociada a la ascendencia, sustentada en los procesos de protección y transmisión de bienes artísticos y culturales, dándoles significado y valor. En estos procesos se identifica la presencia de elementos musicales que están en la base de la producción musical contemporánea y de los procesos creativos que se fortalecen y representativos de las identidades individuales y colectivas que conviven en los espacios sociales.

FIGURA I. SISTEMA GENERAL DE REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LOS DOS GRUPOS - SISTEMA CENTRAL Y PERIFÉRICO



Fuente: Veber (2020).

En la Figura I, alrededor de estas «identidades» se encuentra el sistema periférico con los elementos que fortalecen y configuran la estructura de las representaciones sociales: ancestralidad; protección y transmisión; significado, valor y opciones; producción de música contemporánea y procesos creativos; diversidades; coexistencias; conflictos, y formación. La línea que las separa, en este caso, se vuelve tenue, ya que los elementos alrededor de estas representaciones dialogan y a veces aparecen un poco más cerca, otras veces un poco más distantes, pero siempre manteniendo la función de protección e interacción de los elementos que componen la estructura de las representaciones sociales investigadas. Finalmente, todos estos elementos en conjunto sustentan representaciones sociales ancladas y objetivadas en la idea de identidades individuales y colectivas.

Este estudio nos hace reflexionar sobre las políticas internacionales, los impactos de diferentes hechos históricos que inciden en el orden y el pensamiento social, formas de pensar y hacer culturales, considerando las influencias de los pueblos originarios, pueblos colonizadores, lenguas, cuestiones geopolíticas, geográficas y económicas que influyen en la forma de ser y de vivir de cada pueblo. Este modelo se encuentra en un constante proceso de cambio y acaba influyendo en las representaciones sociales. En él hay un espacio de disputa en el que los nuevos elementos se fortalecen y les dan sentido los grupos sociales.

Los avances tecnológicos, especialmente en el campo de la información y la comunicación, han acelerado estos procesos: permiten el acceso a una gama más amplia de conocimientos producidos históricamente, pero se produce una sobrecarga de información que, sin una adecuada orientación, puede considerarse negativa o incluso devastadora en términos de producción y cultura.

VII. DISCUSIÓN

Fontal (2017) sostiene que los procesos de transmisión intergeneracional se producen a través de la selección de cada generación, en relación con su herencia. Es decir, cada generación pasa –conscientemente o no– por un proceso de toma de decisiones sobre los elementos y experiencias que constituyen su patrimonio, que serán valorados y, así, transmitidos a la generación siguiente, que, a su vez, pasará por el mismo proceso. Lo que determina lo que quedará, o lo que se dejará de lado, son los cambios sociales y de identidad de cada grupo, en cada época. Así, la movilización a favor de la transmisión intergeneracional por la continuidad de un elemento patrimonial no garantiza que la valoración proyectada por un determinado grupo sea aceptada por otro. Dependerá del significado que los destinatarios de la nueva generación atribuyan al elemento patrimonial heredado (Fontal, Sánchez-Macías y Céspedes-Ortega, 2018).

En este sentido, Canclini (2010) defiende la idea de crear nuevas redes de iniciativa social, en las que se puedan plantear las distintas relaciones con la música y se puedan realizar nuevas interconexiones, considerando todas las relaciones con la música como parte del patrimonio cultural musical, desde las que nos conectan con el pasado, las que vivimos en el presente y de aquí, al futuro.

Los centros de interés de cada generación cambian, ya sea por nuevos estímulos, influencias o ya sea por formas alternativas de relacionarse. Estos factores se evidencian con mayor intensidad en las sociedades contemporáneas, debido a los cambios en la forma de comunicar y compartir el conocimiento.

En esta investigación, también evidenciamos uno de los puntos que señala la literatura que ha estado discutiendo el tema. El discurso recurrente sobre el rescate y la conservación del «patrimonio cultural» está relacionado con la decisión sobre qué expandir, qué conectar, qué recuperar de las generaciones anteriores. Esta decisión da forma a los significados atribuidos al patrimonio por cómo es presentado y experimentado por un determinado grupo. Así, coincidimos con Fontal, Sánchez-Macías y Céspedes-Ortega (2018), cuando, para abordar esta relación con el patrimonio cultural, se utiliza la siguiente metáfora:

[El patrimonio cultural] puede representarse como un hilo que une esta memoria común de la humanidad. Hilado porque implica la posibilidad de tejer, bordar, relacionar, expandir, conectar. Luego, este segmento de memoria es tomado por cada generación, la cual decidirá si deshace la pieza que le fue legada, si solo agregará algunos fragmentos, si dejará la pieza como recibida, o si la recuperará, considerando su mal estado de conservación. (p. 2)

Los cambios en las «telas y piezas» aparecen como una preocupación en el discurso del grupo social brasileño cuando se trata del patrimonio cultural y su relación con la música. Aunque los pueblos, las comunidades, están influenciados por lo que dictan los medios, la música todavía tiene su personalidad. Dentro de la cultura de esa comunidad, se manifiesta, en la música de esa comunidad, de ese lugar. «Y en la escuela también se intenta trabajar, a ellos les encanta trabajar con canciones folclóricas y acabamos trabajando mucho en este tema. Y es una forma de mantener esto también, esta herencia» (Profesor Flávio, DEB, p. 169).

Al enfocarnos en el papel de los espacios educativos para promover el conocimiento basado en un concepto amplio de patrimonio, se considera el derecho de cada generación a conocer, experimentar y reflexionar sobre las diferentes músicas y formas de expresión sonora, formando paulatinamente la identidad, *tejido* que pasará a formar parte de su patrimonio cultural.

Si tenemos en cuenta el término *apagón cultural* (Donoso-Fritz, 2013), para quien el período de la dictadura militar fue cuando en Chile se vivió una «[...] disminución en cuanto a la creación, producción y circulación de bienes culturales en el país» (p. 105). El autor sostiene que, debido a la fuerza de las políticas neoliberales, las influencias externas que dominaron los medios de producción cultural en el período de la dictadura militar se mantuvieron incluso después de finalizar el régimen. Aun así, a pesar de los movimientos de resistencia aparecidos tras el régimen militar, fueron años de demora, limitación y devaluación, especialmente de las culturas de los pueblos originarios.

Con los resultados obtenidos, podemos coincidir con Abric (2003) y Sá (1996) cuando se trata de la formación estructural de las representaciones sociales, si las ideas no contienen elementos en los que las representaciones puedan ser claramente ancladas por el grupo, terminan en la periferia de las representaciones, en procesos de negociación, hasta estabilizarse por su anclaje y objetivación. Los pensamientos compartidos más libremente (en este caso, a través de entrevistas) permiten una profundización y evolución de los discursos, pudiendo así identificar las ideas que se van formando.

A partir del marco teórico utilizado, se defiende la idea de que entender cómo organizar y conectar el núcleo central y el sistema periférico de las representaciones sociales del patrimonio cultural nos permite reconocer los vínculos culturales y las identidades individuales y colectivas de cada grupo social. A partir de la idea del patrimonio como vínculo, como defiende Fontal (2013), nos corresponde reflexionar sobre los procesos de cambio en relación a lo que se valora más o menos como patrimonio cultural y musical, dados los avances tecnológicos, considerando los intereses y demandas de la sociedad actual. ¿Qué selecciones se están realizando? ¿Cuáles son los hilos que siguen presentes en la constitución del tejido musical de los diferentes grupos sociales en la actualidad?

Apoyándonos en la metáfora presentada por Fontal, Sánchez-Macías y Céspedes-Ortega (2018), en la que se toma como tejido el patrimonio cultural, elaborado por hilos que entrelazan memorias, valores e intereses, podemos observar que este tejido se modifica constantemente, cada generación que lo recibe tiene el poder de transformarlo, ya sea por su recuperación, por la inserción de nuevos elementos, por su expansión o incluso por descartarlo y producir una nueva pieza, con nuevos hilos y nuevas referencias.

Los cambios en el tejido, en el caso del grupo chileno, aparecen más acentuados en los reflejos de la represión sufrida por las artes durante la dictadura militar. Su recuperación depende del esfuerzo colectivo y del interés de las generaciones que los heredaron.

Considerando el escenario contemporáneo y haciendo una analogía con la metáfora presentada anteriormente, podemos decir que tal escenario demanda la búsqueda de la integración de nuevas técnicas, el uso de diferentes hilos y nuevas formas de pensar sobre la composición de las tramas que forman los tejidos que componen nuestro patrimonio cultural. Sin embargo, de forma sostenible, se busca una reanudación consciente de lo que parecía perdido o deformado por la acción del tiempo y, según las necesidades y valores establecidos por cada sociedad, se adapta a nuevas técnicas y materiales para la composición de otros tejidos. Es decir, teniendo disponibles todos los elementos que se habían perdido en el tiempo, se cree que es posible buscar formas de integrar las nuevas piezas todos los materiales que sean representativos para formar un nuevo tejido, o que permitan reelaborarlos y expandiendo la «colcha de retazos» de nuestra herencia cultural.

Teniendo en cuenta ese modelo de sociedades que existe en la actualidad, en las que los estímulos ofrecidos pueden conducir a cambios a un ritmo mucho más rápido que los que se podían observar en generaciones anteriores, hay que estar atentos al factor de cambio en las representaciones, siendo aquí el papel de las acciones educativas.

Los resultados de esta investigación mostraron también que las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural presuponen un movimiento continuo en el que el núcleo central de las representaciones sociales puede sufrir interferencias por la variabilidad del sistema periférico. La función del sistema periférico de acuerdo con Flament (2001) y Alves-Mazzotti (2007, 2008) está en la protección del núcleo central, por medio de la recepción, negociación y adaptación de las nuevas informaciones a las representaciones ya existentes. Sin embargo, Sá (2002) y Moliner (2003) defienden que la Teoría del Núcleo Central se aplica también a las transformaciones en las representaciones sociales. La función primera del sistema periférico es la protección del núcleo central de las representaciones sociales, pero es en el sistema periférico donde también comienzan y se van generando inestabilidades que pueden llevar, incluso, a un cambio de las representaciones, basado en el cambio de los centros de interés, concepciones y significados de lo que es patrimonio cultural en cada grupo social, en distintas épocas.

Los resultados presentados en el trabajo han posibilitado defender la idea de que identificar lo que es central y lo que es periférico en las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural, así como la trayectoria de cambios entre ellos, nos permite, desde el ámbito educativo, tomar decisiones sobre acciones que puedan contribuir de manera más eficiente a que las decisiones de cada generación sobre su patrimonio, sus vínculos y significados se tomen con mayor conciencia, considerando tantos elementos como sea posible relacionados con lo que es patrimonio cultural para las sociedades contemporáneas.

VIII. CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta los resultados presentados, defendemos la educación patrimonial como una posibilidad para fortalecer las comunidades de educación musical culturalmente

sensibles. En particular, si queremos abordar un contexto global, considerando tanto las políticas internacionales como los escenarios contemporáneos de cambios socioestructurales y socioculturales, tenemos que tener en cuenta que, según Sousa (2016), han afectado las relaciones interpersonales y también la comprensión de las dinámicas sociales a nivel global, mundial, local y global.

Proponemos mirar con «nuevas gafas» y comprender cómo la educación patrimonial puede contribuir al avance del área de educación musical, con el fin de consolidar comunidades globales y, en particular, latinoamericanas, abiertas a escenarios cambiantes, tanto provocados por factores históricos y geopolíticos como por cambios tecnológicos en los medios de comunicación y difusión, o incluso por procesos migratorios, que potencian un escenario de diversidades de los más distintos órdenes.

En el estudio realizado, también identificamos la necesidad de intensificar las discusiones conceptuales, abordar las tensiones teóricas y buscar propuestas de estudios prácticos del conocimiento de campo, considerándolos como complementarios y necesarios para el desempeño y formación de los docentes en el campo cultural de los estudios patrimoniales.

El estudio que aquí se presenta nos lleva a abrir nuevas perspectivas sobre el patrimonio cultural desde la visión contemporánea de la educación del patrimonio, como práctica para la educación formal, no formal e informal. Para ello, defendemos que uno de los caminos iniciales en la formación del docente es el reconocimiento de sus representaciones sociales para que, a partir de ellas, se puedan identificar factores de interferencia que puedan contribuir al desempeño en la enseñanza. Sugerimos, por tanto, el desarrollo de estudios que permitan una comprensión más profunda del campo, construyendo propuestas que beneficien este escenario, ya sea fortaleciendo las representaciones o buscando intervenciones sobre ellas, con el objetivo común de poner el foco en la valoración de las identidades artísticas, experiencias musicales, el arte, con un enfoque de humanización, concienciación y equidad.

Además, defendemos que se hace necesario el desarrollo de proyectos de educación musical integrados en la educación patrimonial, hacia la consolidación de comunidades de educación musical global culturalmente sensibles. En este sentido, nos atrevemos a afirmar que los estudios de esta naturaleza pueden contribuir a la consolidación y fortalecimiento de la comunidad educativa musical latinoamericana, a través de la comprensión de quiénes somos y cómo pensamos la relación patrimonio cultural y música.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos Teóricos. En J. C. Abric (org.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos recentes. En P. H. F. Campos y L. M. C. da Silva (orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: Editora da UCG.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (1ª ed.). São Paulo: Edições 70. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Canclini, N. G. (2010). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember Get access*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Creswell, J. (2008, febrero). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 49-68. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000400003>
- Donoso-Fritz, K. (2013). El «apagón cultural» en Chile: políticas culturales y censura en la dictadura de Pinochet 1973-1983. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco-História*, 10(16), 104-129. Recuperado de <https://doi.org/10.18817/ot.v10i16.285>
- Fontal, O. (2013). *La Educación Patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Ediciones Trea. Recuperado de <https://bit.ly/2Tdkbw4>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década * Heritage Education: Retrospective and Forecast for the next decade Educação patrimonial: retrospectiva e prospectivas durante década que vem. *Estudios Pedagógicos XLII*, 42(2), 415-436. Recuperado de <http://bit.ly/2SFt80z>
- Fontal, O. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, (375), 184-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal, O., Sánchez-Macías, I. y Cépeda-Ortega, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Revista MIDAS*, 9. Recuperado de <http://bit.ly/2yg0ud4>
- García-Valecillo, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás*, 14, 58-73. Recuperado de <http://bit.ly/2JTNpmq>
- Graham, B. (2002). Heritage as knowledge: Capital or culture? *Urban Studies*, 39(5-6), 1003-1017. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00420980220128426>
- Hall, S. (2002). *El trabajo de la representación*. Lima: IEP - Instituto de Estudios Peruanos.
- Magalhães, C. A. de O. y Tomanik, E. A. (2012). Representações sociais e direcionamento para a educação ambiental na reserva biológica das Perobas, Paraná. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(1), 227-248.
- Marín-Cépeda, S. (2014). *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización*. Programa de Posgrado en Educación Artística y Corporal en Contextos Educativos y Sociales, Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://bit.ly/2NiLYsT>
- Sá, C. P. de. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, 4(3), 19-33. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>
- Sousa, R. S. de. (2016). Sentidos de multiculturalismo: Uma análise da produção acadêmica brasileira sobre educação musical. *Revista da ABEM*, 24(36), 55-70.
- Veber, A. (2020). *Educação musical em contexto de internacionalização: Representações Sociais de professores sobre patrimônio cultural e culturas populares*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Recuperado de <http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Andreia%20xxxxx.pdf>
- Wachelke, J. y Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521-526. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>

