

ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA NARRATIVA CUMANESA

Cardoza Figueroa, Reinaldo ¹

RESUMEN

En años recientes, se ha evidenciado un progresivo deterioro y destrucción del patrimonio cultural de Cumaná, lo que pareciese ser consecuencia de la pérdida de la conexión identitaria de sus habitantes con aquellos bienes materiales e inmateriales que les permiten el arraigo con la ciudad, con su entorno. El siguiente artículo resume el recorrido investigativo que nos llevó a teorizar en torno a una educación patrimonial desde la literatura que posibilite una valoración de Cumaná, como una forma de revertir estos procesos de degradación en las relaciones de las personas con su patrimonio. Este planteamiento encuentra sustento en la vinculación que existe entre la dimensión identitaria de la narrativa de ficción que representa a la ciudad y el patrimonio cultural. Para construir una alternativa viable, hemos procedido a hacer una lectura de cuatro novelas seleccionadas de la narrativa cumanesa (Salomón, El discreto enemigo, La ciudad incandescente y La música de los barcos) y a analizar investigaciones en materia de educación patrimonial. De allí han surgido las estrategias, contenidos y demás elementos que nos han permitido articular las líneas programáticas de una educación patrimonial desde la narrativa cumanesa.

Palabras clave: narrativa cumanesa, patrimonio cultural, Cumaná.

ELEMENTS FOR THE CONSTRUCTION OF A HERITAGE EDUCATION FROM THE CUMANESE NARRATIVE

ABSTRACT

In recent years, there has been a progressive deterioration and destruction of the cultural heritage of Cumaná, which seems to be a consequence of the loss of the identity connection of its inhabitants with those material and intangible assets that allow them to be rooted in the city, with its environment. The following article summarizes the investigative journey that led us to theorize around a heritage education from the literature that enables an assessment of Cumaná, as a way to reverse these processes of degradation in people's relationships with their heritage. This approach finds support in the link that exists between the identity dimension of the fictional narrative that represents the city and the cultural heritage. To build a viable alternative, we have proceeded to read four selected novels from the Cumanian narrative (Salomón, El discreto enemigo, La ciudad incandescente and La música de los barcos) and to analyze research on heritage education. From there the strategies, contents and other elements have emerged that have allowed us to articulate the programmatic lines of a heritage education from the Cumanian narrative.

Keywords: Cumanian narrative, cultural heritage, Cumaná, cultural identity, heritage education

¹ Profesor de Literatura Latinoamericana de la Universidad de Oriente. (UDO, Venezuela). Doctorado en Patrimonio Cultural de la Universidad Latinoamericana y del Caribe. reycard@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN.

La compleja relación de los habitantes de una ciudad con su patrimonio es el punto de partida para reflexionar acerca de los mecanismos que pudiesen revertir los procesos de degradación, deterioro e inclusive de destrucción de los bienes que tienen un valor cultural y simbólico para las personas. Nos referimos al caso particular de la ciudad de Cumaná y cómo el capital simbólico y literario que ha acumulado durante muchos años pudiese servir para restituir la conexión identitaria entre los cumaneses y su entorno, con los espacios que han contribuido en la configuración de su identidad colectiva.

Al ser Cumaná una ciudad que cuenta con una literatura que la representa en sus espacios más emblemáticos, lo que constituye una ventaja con respecto a otras ciudades, es posible sacar provecho de ello apelando al imaginario colectivo y a aquellos elementos que apuntalan una dimensión identitaria de la literatura (y más concretamente de la narrativa de ficción); elementos que se hallan asimismo en el patrimonio cultural y en el valor simbólico que ha llevado a que se les considere patrimonio de la ciudad. Desde nuestra experiencia en el estudio de la literatura y la narrativa cumanesa sabíamos que la sola existencia de esta particularidad no bastaba para producir un cambio, sino que era necesario buscar algún elemento dinamizador de esta relación.

Este artículo presenta una versión resumida del recorrido investigativo que nos llevó a formular una teorización de una educación patrimonial desde la narrativa cumanesa, por lo que nos paseamos brevemente por los pasos y procedimiento que hemos seguido para poder formular tal teorización. El propósito último de esta educación patrimonial sería producir un cambio en el modo en que los cumaneses se relacionan con su patrimonio y con su entorno ciudadano.

2. LA DIMENSIÓN IDENTITARIA DEL CANON LITERARIO Y DEL PATRIMONIO CULTURAL

Nuestra propuesta comienza a cobrar sentido al hallar las evidentes vinculaciones entre canon literario y patrimonio cultural, que podemos establecer a través de una dimensión identitaria compartida por ambos conceptos. Veamos de qué se trata en cada caso.

Al responder qué es el canon literario, Sullà (1998) describe algunas de las funciones del canon literario que nos interesa destacar, pues en ellas se evidencia una marcada presencia de elementos que tienen que ver con la identidad cultural de los pueblos. Al señalar aquello que el canon debería ser, sus condiciones ideales, también proyectamos, por contraste, aquello que se aleja del canon en tanto que construcción y proyección cultural, con las implicaciones y

consecuencias que ello acarrea. Un conjunto de obras seleccionadas, que formarían parte del canon, funcionaría como una suerte de espejo cultural, ideológico e identitario de la nación que ha elaborado ese canon (al ser la lista el resultado de intervención de distintas instituciones y organizaciones); esto, puesto en otros términos, no sería más que la *representatividad* de tales obras y el modo en que en su conjunto recogen y reflejan valores del grupo social. Por la misma razón, un trabajo de investigación que centre su interés en el estudio de la cultura de un pueblo puede servirse del canon literario que ha construido ese pueblo para llegar a un conocimiento más profundo de las formas de pensar y sentir de sus habitantes.

De los siete objetivos y funciones del canon señalados por Sullà, podemos rescatar cinco: proveer de modelos, ideas e inspiración, transmitir una herencia intelectual, crear marcos de referencia comunes, ofrecer una perspectiva histórica y pluralizar; todos los cuales tienen que ver directamente con la función de espejo cultural. El canon permite un control, dar forma estable al pasado, la adaptación del presente y proyección del futuro; lo cual está en consonancia con el sentido identitario de los habitantes de un territorio. Por ello también nos hemos adentrado en aspectos como la relación identidad cultural y narración y literatura.

Esta dimensión identitaria, inherente a un cuerpo de obras que forman parte de un canon literario es uno de los aspectos que nos permiten articular nuestra propuesta de una educación patrimonial que posibilite un refuerzo de los vínculos entre los habitantes de la ciudad y su patrimonio. Y ello es así porque lo que de plano nos dice el concepto de canon es que estas obras construyen una identidad que se supone está en correspondencia con las formas de sentir y de pensar de un grupo social.

En las muchas definiciones propuestas de patrimonio cultural se puede encontrar un aspecto que es común a todas y que sin embargo no ha estado en el centro del debate, el de la *dimensión identitaria del patrimonio cultural*. Si bien son frecuentes afirmaciones del tipo «el patrimonio cultural es parte de nuestra identidad (cultural)», nunca se llega a explicitar con precisión de qué manera en ese patrimonio hay algo de lo que somos como individuos y como sociedad que llega a definirnos, o bien cómo ese patrimonio, siempre algo externo al individuo, lo representa.

Quizá tal omisión estribe en la dificultad de establecer una definición del patrimonio cultural que satisfaga la diversidad y la inclusión de la mayor cantidad de manifestaciones locales, frente a la consideración de unas culturas nacionales que borra las diferencias a favor de un patrón unificador que no responde a las características concretas de las elaboraciones culturales de los pueblos. De

manera que al decir «nuestro patrimonio» establecemos una relación de cercanía o lejanía con esa dimensión identitaria, en la medida en que sentimos que esos bienes nos pertenecen y (porque) los conocemos. En general, los ciudadanos se identifican más con el caudal del patrimonio cultural de su localidad —aquel espacialmente más cercano— y menos con el de otras latitudes, aun cuando se trate de poblaciones de una misma nación. Esta sería una de las razones por las cuales se considera la noción de patrimonio cultural un «laberinto de significados», tal como lo define Bonfil (1999), quien se adentra en la reflexión de los distintos significados y los matices que es necesario tener en cuenta en el contexto mexicano y de qué manera el patrimonio es representativo de la identidad de los pueblos, teniendo presente la riqueza y la diversidad de las formas de la cultura patrimonial.

Esta concepción de que el patrimonio cultural es una muestra de la identidad de los pueblos —aquello que somos y sentimos como sociedad— y de su pasado histórico se mantiene hasta nuestros días, y es la que manejan organismos internacionales como la Unesco, en instrumentos como la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural (1972), la Recomendación sobre la Salvaguarda de la Cultura Tradicional y Popular (1989), la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001), y otros tantos. En ellos la consideración del patrimonio cultural como parte fundamental de la identidad de los pueblos es una de las razones que justifican la protección y salvaguarda de estos bienes materiales e inmateriales, y en ello han concentrado sus esfuerzos los pueblos del mundo.

Para los fines de la investigación que queríamos desarrollar conviene destacar el *carácter intencional* de la dimensión identitaria del patrimonio cultural, pues se trata de una vinculación artificial, construida —y no natural, como podría creerse— por las propias sociedades para garantizar su cohesión y adhesión al gran relato nacional. De esta manera fue concebida en los siglos XVIII y XIX en Europa, y encontró resonancias en nuestro continente durante la fundación de las naciones americanas. Este rasgo es sumamente importante, porque a la vez señala la posibilidad de darle un sentido programático de acción con el propósito de restituir esta identificación de los ciudadanos con el patrimonio cultural de las ciudades y espacios que habitan; si fue posible en el pasado, por qué no habría de serlo ahora en el presente.

3. ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

La de la educación patrimonial era un área a la que apenas nos habíamos aproximado, pero en la medida que fuimos avanzando con la investigación, nuestras lecturas apuntaban hacia esta disciplina porque allí podían hallarse las

principales estrategias y recursos para acercar a las personas al patrimonio, en la búsqueda de un cambio de conducta en los modos en que esas personas se relacionaban con los bienes patrimoniales de los lugares que habitan. Este era, a grandes rasgos, lo que perseguíamos al poner a los habitantes de Cumaná en contacto con la literatura que representa los espacios más importantes de la ciudad.

Por ello seleccionamos cuatro investigaciones doctorales en materia de educación patrimonial que tuviesen entre sus intereses principales el estudio de estrategias y recursos para acercar a las personas al patrimonio; por esta razón, es evidente que el enfoque que asumen sus autores es el *relacional*, porque el centro de esta disciplina son las relaciones que las personas llegan a construir con el patrimonio. Los trabajos que analizamos fueron *La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico* (2012), de Zaida García Valecillo; *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil* (2013), de Naiara Vicent; *Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización* (2014), de Sofía Marín Cepeda; y *Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid* (2016), de Ana Sánchez Ferri.

De nuestro análisis se desprenden algunos aspectos que fueron determinantes para configurar la educación patrimonial que queríamos proponer. Puntualizamos aquellos que nos parecieron más importantes:

-La posibilidad de asumir la educación patrimonial desde distintos ámbitos de intervención (formal, no formal e informal) porque se trata de ser inclusivos y no solo promover el acceso de los bienes patrimoniales desde los espacios escolares.

-Relevancia de la interpretación del patrimonio como una estrategia para facilitar el acceso de las personas al patrimonio, que además por su versatilidad se adapta a distintos contextos y a una amplia diversidad de bienes patrimoniales.

-Importancia de la consideración de un modelo de educación patrimonial basado en la memoria, la identidad y la comunidad (por medio de procesos de patrimonialización como la *reminiscencia*, la *identización* y la *vinculización*), porque son procesos que están implicados también en la narrativa.

Este fue un insumo muy valioso para articular nuestra propia propuesta a partir del contenido surgido de la lectura de las novelas de la narrativa cumanesa

seleccionadas. Más adelante se verá la utilidad de cada uno de ellos al construir una educación patrimonial desde la literatura.

4. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CANON DE LA NARRATIVA CUMANESA

Las novelas que seleccionamos fueron cuatro: Salomón (1993), de Gustavo Luis Carrera; *El discreto enemigo* (2001), de Rubi Guerra; *La ciudad incandescente* (2011), de Alejandro Padrón; y *la música de los barcos* (2019), de Liliana Lara. El criterio para incluirlas dentro del corpus de estudio fue que estas obras representan los espacios de la ciudad y construyen visiones sobre ella.

La novela *Salomón* elabora una geografía espiritual que supone una deconstrucción de la identidad cumanesa que enfatiza y subraya sus rasgos constitutivos más importantes, sus valores más destacados; la ratifica como discurso coherente y dinámico. Y lo hace a través de distintas capas o niveles que van desde lo formal (como la asimilación de la oralidad y las historias orales) hasta

Por su parte, al representar Cumaná *El discreto enemigo* opera en un ámbito de la recreación y resignificación de los espacios, con lo cual busca proliferar nuevos significados que propicien otras lecturas, nuevas visiones sobre la realidad. Las propuestas de Guerra, muy en consonancia con su universo ficcional, nunca ofrecen las visiones más amables ni las más cándidas de los espacios —aquella que entraría en los folletos de promoción turística—, muy al contrario, suele mostrar la dimensión más sórdida de la miseria.

La ciudad incandescente pone en escena los elementos suficientes para producir un reconocimiento, una identificación de Cumaná por parte de los lectores/habitantes, con lugares que le son comunes, con hechos que también están en el imaginario colectivo, que forman parte de esa memoria compartida que aún conservan quienes vivieron esas experiencias o las conocen por referencias de padres y abuelos. Con esto queremos decir que la novela deconstruye una visión de la ciudad que va a contrapelo con los discursos que desconfiguran y desarticulan la identidad cumanesa.

En *La música de los barcos*, los espacios configuran lo que hemos denominado una cartografía limitada de Cumaná. Esos espacios tienen una densidad significativa que posibilita que los lectores vean la ciudad detrás de todo, porque hay allí los elementos suficientes para una identificación con esos lugares. Es un procedimiento similar al que encontramos en cierta oferta turística que busca vender una mirada de las ciudades a través de alguna de sus actividades más representativas. Pero en *La música de los barcos* este mecanismo narrativo no busca mostrar la típica estampa de la ciudad, aquella más amable y atractiva, sino

que, por el contrario, se detiene a explorar las posibilidades significativas de esa dimensión más patética y decadente de Cumaná.

De modo que queda demostrada la existencia de una literatura cumanesa, que representa los espacios emblemáticos de la ciudad y construye visiones sobre ella, y puede ser aprovechada desde la perspectiva patrimonial para buscar cambios en la forma en que los habitantes se relacionan con el patrimonio.

5. ELEMENTOS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE LA NARRATIVA CUMANESA.

El interés por una educación patrimonial —y no una pedagogía de la literatura o una educación literaria— se debe principalmente al hecho de que *la educación patrimonial pone su atención en las relaciones que las personas establecen con el patrimonio, en las posibilidades de promover un cambio de conducta en cuanto a la valoración de esos bienes*. Es decir, lo que está en el medio de todo no es el patrimonio y su potencial valor (arquitectónico, pictórico, escultórico, artístico, histórico, monetario, o de cualquier otro tipo), sino el modo en que *las personas llegan a atribuir tal valor a unos bienes materiales* y así pasan a tener un significado colectivo para el grupo social. Creemos que la literatura puede ser usada como instrumento para potenciar ese acercamiento y cambios de conducta en las personas, por lo que tampoco se trata de poner en el centro al texto literario, sino de hacer que funcione desde una perspectiva de la educación patrimonial.

La atención a la literatura como el lugar desde el cual se construyen las líneas generales de la educación patrimonial que acá proponemos tiene que ver con los planteamientos de las investigaciones consultadas acerca de que debe formularse desde las particularidades de la realidad en la que se va a aplicar. Por lo que, al decir *desde la narrativa cumanesa*, nos referimos a que nuestro punto de partida son las representaciones y visiones sobre Cumaná que las novelas despliegan. También porque el discurso literario-narrativo tiene todas las cualidades para hacer posible la transversalización de temas y conceptos que nos interesa poner en funcionamiento en el proceso de lectura de las obras seleccionadas, en un movimiento que va de la individualidad de los sujetos hacia el sentido colectivo de los grupos sociales. Y todo ello es posible gracias a que la narrativa es una construcción discursiva sumamente compleja, producida en el contexto de una sociedad con la que dialoga, a la que contradice, refuta, reescribe, resignifica...

La educación patrimonial a la que nos referimos tiene como propósito general *promover un acercamiento de las personas (lectoras/habitantes) al patrimonio de Cumaná desde la lectura de novelas que representan los espacios de la ciudad y construyen una visión sobre ella*. Este acercamiento se produce desde el espacio

de lo simbólico, de las representaciones ficcionales, y espera tener efectos en el modo en que los cumaneses se relacionan con su patrimonio.

Los ejes temáticos que esbozamos acá definen el enfoque del tipo de lectura que se propone. Estos fueron los que derivaron de nuestra revisión de las novelas:

- .-Reconocimiento e identificación con la ciudad de Cumaná
- .-Configuración del espacio de Cumaná en las novelas
- .-Elementos del imaginario colectivo en la narrativa cumanesa
- .-Visiones de la ciudad de Cumaná desde la narrativa

5.1 Eje Temático: Reconocimiento e Identificación con la Ciudad de Cumaná.

Las novelas suelen usar mecanismos muy diversos para procurar una identificación de la ciudad con los lectores. Es decir, el lector es capaz de darse cuenta de que se trata de la ciudad de Cumaná, un espacio conocido, por ciertas marcas, aun cuando no se le designe como tal; o más bien el nombre de la ciudad por sí solo no basta para cargar esa identificación de contenido.

Pensamos que este es el punto clave: que *la novela despliega una serie de estrategias que establecen conexiones con los referentes culturales del lector* (que son verificables, se pueden constatar, en especial aquellos relacionados con los espacios naturales y urbanos), incluso cuando se presentan como ficcionales. Desde luego, este procedimiento no impide que las novelas sean leídas por otro público, lectores provenientes de otras latitudes, y que igual puedan comprenderlas y disfrutarlas. Pero en el caso de un lector cumanés están revestidas de un matiz diferente porque son realidades familiares para él.

Todos esos elementos van encontrando su correspondiente ensamblaje en la psiquis de los lectores para armar un lugar que es conocido y reconocible. En el caso de los lectores cumaneses se trataría de *un valor agregado que los dispondría de la mejor manera para potenciar las posibilidades de aprovechamiento del proceso de lectura*. Creemos que la presencia de este eje y su tratamiento son requisitos indispensables para considerar las obras que pasarían a integrar la selección, y que pudiesen ser abordadas desde la perspectiva de los otros ejes temáticos. Si estamos ante una novela que presenta tales referentes de manera difusa, el proceso quizá no se dé de acuerdo con las condiciones que señalamos.

5.2 Eje Temático: Configuración del Espacio de Cumaná en las Novelas.

Cada una de las obras estudiadas pone en escena una representación particular del espacio. Al generalizar, evidenciamos la existencia de al menos dos corrientes, una complementaria de otra; dos maneras de orientar ese registro de la ciudad y sus espacios y construir una mirada sobre ella. Pero en este eje temático nos

concentraremos en *los mecanismos y procedimientos textuales y narrativos a los que acuden las novelas para retratar la ciudad*, por lo que estaríamos ante un primer nivel de acercamiento a las visiones de las obras.

Tenemos que concentrarnos en la configuración del espacio y su tratamiento particular en cada novela, a fin de comprender el modo en que se postula en la propia narración, con sus valores y significados asociados. Conviene no perder de vista cómo este eje temático puede ser transversalizado con los otros ejes y con su capacidad de producir procesos de reminiscencia, identización y vinculación, al tratarse de un espacio familiar, conocido y compartido. Por ello hay que tener en cuenta las relaciones que los personajes establecen con esos espacios y el significado que guardan para ellos y si tales relaciones apuntan hacia el refuerzo de vínculos colectivos.

5.3 Eje Temático: Elementos del Imaginario Colectivo en la Narrativa Cumanesa. Entendemos el imaginario colectivo como el conjunto de representaciones simbólicas que, compartidas por un grupo, constituyen un lugar común para todos ellos, porque se relaciona con el arraigo, los hace pertenecer. Esos elementos del imaginario compartido pueden ser de muy variada naturaleza y están cargados de valor para todos los habitantes de un territorio. Aun cuando una comunidad no tenga un imaginario colectivo consolidado, puede trabajarse sobre este importante aspecto de la cultura para ayudar a crearlo como espacio de encuentro entre todos los miembros del grupo social. En nuestros hallazgos evidenciamos la presencia de al menos tres *elementos del imaginario que registran las novelas*: 1) los espacios conocidos que se postulan como parte del imaginario, 2) las narraciones de sucesos históricos y 3) los relatos populares.

El espacio pertenece a este conjunto de elementos del imaginario colectivo. Al representar los espacios de la ciudad en la narrativa estas novelas se inscriben intencionalmente dentro del imaginario cumanés. Esos lugares que han sido trasladados al ámbito de la literatura están cargados de significados para los habitantes de la ciudad (aunque estos sean muy tenues), con lo cual se propicia su reconocimiento por parte de los lectores. Esto garantizaría, hipotéticamente, las posibilidades de circulación y consumo de las obras al menos por los habitantes de la ciudad.

El proceso de lectura ha de ayudar al lector a prestar atención a aquellos elementos del imaginario que las narraciones usan para construir ese entramado que les permite identificarse con ese contenido. Y también evaluar aquellos que se le presentan como tales aun cuando no pertenezcan al imaginario.

5.4 Eje Temático: Visiones de la Ciudad de Cumaná desde la Narrativa. Una visión es un modo particular de mirar la realidad, no la realidad objetiva. Esto quiere decir que pueden existir diferentes miradas de una misma realidad, cada

una de las cuales puede aportar elementos disímiles que permitan apreciar mejor, o un aspecto diferente en cada caso de eso que vemos. Al ser la ciudad un amasijo de discursos, todos los cuales se solapan y superponen, lo que complejiza esta realidad, necesitamos acercarnos a ella a partir de las diferentes visiones de los autores que la han escogido como espacio para desarrollar sus novelas.

El ámbito de lo literario —cuya base son las construcciones subjetivas, las muchas miradas que se tejen alrededor de temas, asuntos, conceptos, espacios, los múltiples discursos, articulando una red de interpretaciones y visiones— parece ser una de las mejores vías para aproximarnos a esa compleja realidad que es la ciudad. En el caso de Cumaná, hemos visto que los autores de las novelas analizadas construyen y postulan visiones bien diferenciadas unas de las otras, que sin embargo hemos podido agrupar en dos: 1) una *visión celebratoria de la ciudad* y 2) una *mirada pesimista de Cumaná*. Aunque ambas maneras de representar a Cumaná pudiesen parecer contradictorias, a nuestro modo de entender son complementarias, porque por encima de todo está la atención por los espacios de la ciudad y su exploración significativa, lo que nos dice del valor que tiene para esas obras y sus autores.

6. MÉTODO

Desde el enfoque de la educación patrimonial, pensamos en la *lectura literaria como un proceso de acompañamiento didáctico equiparable a la interpretación del patrimonio cultural*, en el sentido de que ambos pueden ayudarnos a hacer evidente el significado, valor e importancia de eso que se interpreta; es decir, cuáles son los motivos que lo hacen importante y qué representa, con lo cual se lograría el mayor aprecio y disfrute de las obras.

Comencemos por dejar claro el tipo de lectura al que nos referimos, o mejor, el *enfoque* desde el cual interesa asumirla, el *interactivo*. Nos parece apropiado rescatar la definición de Isabel Solé (2009), para quien

[...] Leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. *En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.* Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y *aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro bagaje [...]* (18, énfasis nuestro).

Los elementos que enfatizamos en esta definición nos parecen los más idóneos para ser usados en esta propuesta, porque a partir de la interacción entre ellos se produce la lectura que queremos proponer. Esto nos da la posibilidad de enriquecer el modo de abordar las obras con elementos patrimoniales que también participan en ese intercambio. Por un lado, tenemos el texto narrativo (las novelas

en este caso, pero pudiesen ser otros con características similares), cuyos contenidos y aspectos formales (ya hemos explicado la selección del género literario que nos interesaba) funcionan como estímulo, porque atienden a la representación de la ciudad de Cumaná y a la identidad cumanesa (aquí residiría su valor patrimonial).

Por otro lado, tenemos al habitante que ha sido poco formado en cuanto a los modos de valorar los bienes que se supone forman parte de su patrimonio, pero estos individuos ya tienen una experiencia, un conocimiento previo de la ciudad, un mundo de representaciones que son valiosas, aprovechables, aunque sean muy tenues. En caso de que no haya tales experiencias (cosa por demás casi que improbable), este proceso de lectura y acompañamiento puede ayudar a construirlas y consolidarlas.

Aunque estos elementos ya están dados, es decir, existen las novelas (a pesar de que no hay un campo literario que garantice la edición, distribución y divulgación de los libros) y los potenciales lectores (los habitantes de la ciudad), esto no ha sido suficiente. Por lo que creemos que hace falta un agente dinamizador de este proceso, y es acá donde entraría a jugar un papel fundamental el acompañante de lectura, quien ayudaría a interpretar los contenidos patrimoniales presentes en las obras.

Esto es, que proponemos una apropiación de la interpretación del patrimonio cultural como forma de mediación, en tanto que disciplina y herramienta de comunicación que incorpora los bienes patrimoniales y el método de transmisión de los contenidos de una manera efectiva. Si esta estrategia ha demostrado ser muy útil más allá de la disciplina ambiental que le dio origen y ha dado frutos en cuanto al patrimonio cultural e histórico, pensamos que también lo será para enriquecer la experiencia de lectura de los contenidos patrimoniales de la narrativa cumanesa como una forma de promover un cambio en la conducta de los habitantes de la ciudad hacia el patrimonio que les rodea.

Para hacer operativa esta propuesta, creemos que ese acompañante de lectura ha de ser alguien capaz de poner en marcha procesos de interpretación que pongan en práctica los principios de la disciplina esbozados por Freeman Tilden, y que nosotros adaptamos a los fines que acá planteamos:

.-La interpretación debe poner a dialogar los contenidos patrimoniales de los textos con la personalidad o experiencia de los lectores sobre la ciudad de Cumaná.

.-El proceso de interpretación ha de revelar la ciudad en la narrativa, concentrándose más en el proceso de descubrimiento que en la información que puede ofrecer.

.-La interpretación es un arte que combina otras muchas artes y muchos saberes, pero esto no es lo más importante, sino la experiencia de acercamiento a la ciudad desde una perspectiva patrimonial.

.-El propósito del proceso de interpretación no es instructivo, sino que busca la provocación, el disfrute y el estímulo de la imaginación.

.-Los contenidos culturales son un todo que se puede integrar en la lectura y privilegiar allí los valores humanos que los caracterizan. Como parte de esos contenidos, es necesario transversalizar la reminiscencia, la identificación y la vinculación como ejes centrales del abordaje.

.-Posibilidad de adaptación a todos los niveles y contextos.

Subrayamos que para los fines de una educación patrimonial que acerque a los habitantes de Cumaná a la ciudad y a su patrimonio, el tipo de lectura esbozado es el más idóneo y ha de integrar los textos narrativos, las representaciones de Cumaná y la identidad cumanesa, los contenidos patrimoniales, las experiencias de los lectores, el acompañamiento de un intérprete que dinamice el proceso de interacción entre lectores y textos. De este modo, se espera que puedan producirse cambios de conducta en el modo en que las personas valoran su patrimonio.

Con el propósito de mostrar cómo estos elementos de una educación patrimonial desde la narrativa cumanesa que presentamos acá se integran de manera coherente y funcional, referimos a la Figura 1.

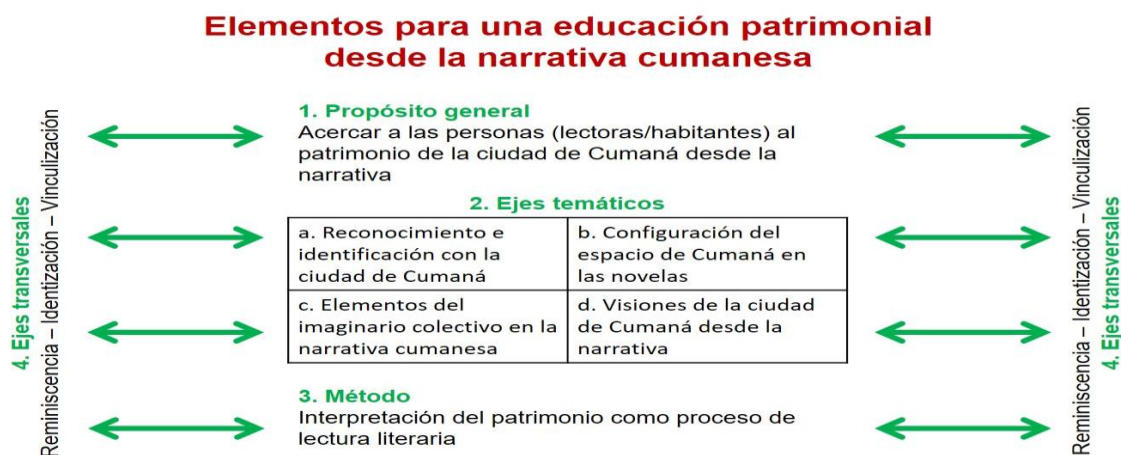


Figura 1. Elementos para una educación patrimonial desde la narrativa cumanesa. Elaboración del autor (2021).

7. CONCLUSIÓN

En este artículo hemos revisado el recorrido investigativo que nos permitió formular una educación patrimonial desde la narrativa cumanesa, cuyo propósito es producir un cambio de conducta en el modo en que los cumaneses se relacionan con los bienes patrimoniales de su ciudad. Hemos descrito el proceso que nos permitió, en primer lugar, establecer las vinculaciones entre la dimensión identitaria del patrimonio y de la literatura. Luego analizamos distintas estrategias y recursos de la educación patrimonial que buscan acercar las personas al patrimonio. Analizamos, asimismo, cuatro novelas que representan a la ciudad de Cumaná y construyen visiones sobre ella. Finalmente planteamos un modelo de educación patrimonial integrando todos los elementos que habíamos estudiado. Destaca como valor más destacado, el modo en que un acompañamiento apropiado que busque orientar a los lectores, puede ayudarlos a apropiarse de los contenidos patrimoniales y a mirar de un modo diferente ese entorno ciudadano que habitan.

Pensamos que este estudio puede contribuir a consolidar y construir un modelo pedagógico orientado a formar a los habitantes de la ciudad en distintos contextos (y no solo los que se encuentran en los espacios escolares) para que sean capaces de valorar el patrimonio de su ciudad. De esta manera, pensamos, será posible producir un cambio sustancial en los modos en que se relacionan con esos bienes y, con seguridad, llegará a convertirse en un espacio más amable para todos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Bonfil Batalla, Guillermo (1999-2000). Nuestro Patrimonio Cultural: un Laberinto de Significados. *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, XLV-XLVI, 16-39.
- Carrera, Gustavo Luis (1993). Salomón. Caracas: Monte Ávila Editores / Fondo de Cultura Económica.
- García Valecillo, Zaida (2012). La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- García Valecillo, Zaida (2012). La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Guerra, Rubi (2016). El discreto enemigo. Caracas: Madera Fina.
- Lara, Liliana (2019). La música de los barcos. Caracas: Ígneo.

Marín Cepeda, Sofía (2014). Educación patrimonial y diversidad: Evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Padrón, Alejandro (2011). La ciudad incandescente. Mérida. Universidad de Los Andes.

Sánchez Ferri, Ana (2016). Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid.

Solé, Isabel (2009). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Sullà, Enric (1998). El debate sobre el canon. En: Sullà, Enric (Comp.). El canon literario (pp. 11-34). Madrid: Arco/Libros.

Unesco (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. París: Autor.

Unesco (1972). Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. París: Autor.

Unesco (1989). Recomendación sobre la Salvaguarda de la Cultura Tradicional y Popular. París: Autor.

Unesco (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural. París: Autor.

Vicent, Naiara (2013). Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.