

Cine-debate: Filosofía y afectos en la educación^o

Cinema-debate: Philosophy and affects in education

Muriel Vazquez*



127-137

Resumen

La experiencia estética engloba aspectos perceptivos, afectivos y cognitivos que la educación debería promover (Eisner, 1995). Para esto, es necesario suscitar prácticas educativas que entiendan la percepción como un acto cognitivo que involucra la emoción y posibilita la construcción intelectual de conceptos teóricos. Analizando las condiciones de posibilidad de la producción colectiva de conocimiento con enfoque filosófico a partir de la visualización de una producción audiovisual, nos basamos en un concepto amplio de *patrimonio cultural* (Prats, 1998), que incluya la actividad filosó-

Abstract

The aesthetic experience encompasses perceptual, affective and cognitive aspects that education should promote (Eisner, 1995). For this, it is necessary to encourage educational practices that include perception understood as a cognitive act. This act involves emotion and enables the intellectual construction of theoretical concepts. Analyzing the conditions of possibility of the collective production of knowledge with a philosophical approach from the visualization of an audiovisual production, we start from a broad concept of cultural heritage (Prats, 1998), which includes philosophical

^o <https://doi.org/10.52292/csf5320244767>

* Universidad Nacional de las Artes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8993-4456>.
Correo electrónico: murielvazquez@hotmail.com.

fica en el entramado de sus criterios estructurantes.

La incorporación de una metodología de debate con enfoque filosófico del lenguaje audiovisual puede favorecer a la educación en términos pedagógicos y culturales, en la medida que esta ha sido entendida como medio de transmisión de valores y habilidades, y, además, de producción de bienes inmateriales que deben ser incorporados al patrimonio cultural de una comunidad. Se buscará, en conclusión, determinar un enfoque estético a partir del cual fundamentar la aplicación del cine-debate en contextos educativos institucionalizados que posibilite una ampliación del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad.

Palabras clave

filosofía
cine-debate
patrimonio cultural

activity in the framework of its structuring criteria.

To include a debate methodology with a philosophical approach to audiovisual language can serve education in a pedagogical and cultural sense, to the extent that it has been understood as a means of transmitting values and skills, and, in addition, of producing intangible goods, that must be incorporated into the cultural heritage of a community. In conclusion, it will seek to determine an aesthetic approach from which to base the application of cinema-debate in institutionalized educational contexts that enable an expansion of the intangible cultural heritage of the community.

Keywords

philosophy
cinema-debate
cultural heritage

Fecha de recepción

16 de noviembre de 2023

Aceptado para su publicación

14 de febrero de 2024

Algunos conceptos centrales: relaciones entre el patrimonio cultural, la educación y la filosofía

La gestión —entendida como conjunto de técnicas y métodos que organizan ciertas actividades— de lo cultural no es un fenómeno reciente, sino que desde hace décadas se inscribe dentro de las agendas educativas y políticas. La posibilidad de organizar, difundir, conservar y producir cultura tiene como base una idea sobre lo que se considera el patrimonio cultural de una determinada comunidad. Según García Canclini, el *patrimonio cultural* es “ese conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos identifica como nación o como pueblo” (1990: 150). En esta definición se incluye toda aquella expresión o manifestación material. Estos bienes y prácticas tradicionales poseen un correlato simbólico, o adquieren, en su propia existencia, aparición, desarrollo y destrucción, una *realidad simbólica*¹. Sin embargo, es necesario tener en cuenta las diversas maneras en que cada época histórica rescata el pasado y selecciona determinados bienes que, al ser representativos de su identidad, estipula que formen parte del *patrimonio cultural*. Esta selección, claro está, tiene que ver siempre con un ejercicio de poder, tanto político como simbólico. En la medida que el *patrimonio cultural* es el resultado de un proceso histórico, la selección de aquello que está incluido dentro del concepto se construye “a partir de una oposición entre lo que se reconoce como patrimonio cultural universal y lo que se distingue como patrimonio cultural propio, idiosincrásico de la nación” (Florescano, 1993: 9).

Los *patrimonios culturales* realmente existentes provienen de un conjunto abstracto formado por todo aquello que —desde un punto de vista hipotético— es potencialmente un referente patrimonial posible. Estos repertorios son activados por versiones ideológicas de la identidad (que nunca es fija, sino dinámica). Las versiones de la identidad son ideológicas porque responden a valores e ideas que, a su vez, manifiestan ciertas ideas relativas al ser humano y sus posibilidades, determinados valores morales, estéticos y económicos fundamentalmente, y posibles intereses emparentados con el ejercicio del poder.

El *patrimonio cultural* es, a la vez, “algo inventado”, cuya conformación responde a una capacidad imaginaria para generar discursos sobre la realidad y, por lo tanto, relacionada con el ejercicio del poder; y una “construcción social”, es decir, vinculada a los procesos de legitimación y de asimilación social de aquellos discursos. Estos dos aspectos del *patrimonio cultural* (el primero asociado a una capacidad de invención y el segundo, a una de aprovechamiento efectivo de esa invención) permiten visibilizarlo como constituido por una dinámica de codepen-

¹ Este simbolismo, dinámico podríamos aclarar, construye sentido para la identidad de un pueblo o nación, la cual —no hay que olvidar— es una realidad compleja y en continuo cambio.

dencia. En esta dinámica de codependencia entre el discurso y la práctica, debe reconocerse la presencia inminente del ejercicio filosófico de reflexión crítica, especialmente teniendo en cuenta la aparición manifiesta que adquirió este tipo de discurso en el último tiempo, al sobrepasar los espacios que lo confinaban a lo institucional y puramente académico.

El patrimonio, en cuanto construcción científica —no ya política o económica—, está relacionado con lo que *se aprende* —en la medida que lo cultural es heredado— pero, a la vez, se reproduce, y en ese proceso se transforma. Se requiere, por lo tanto, que la *actividad filosófica* forme parte del entramado de criterios estructurantes del *patrimonio cultural*. Esta inclusión se encuentra justificada en la aceptación de este tipo de saber fundante del saber científico general. En cuanto conocimiento problematizador y crítico, la reflexión filosófica constituye, ontológica y epistemológicamente, su justificación.

El conocimiento artístico, así como la producción que de él se deriva, se encuentra, *per se*, formando parte de ese universo abstracto patrimonializable al que nos referíamos antes. Pero cuando atendemos a la producción filosófica es más difícil visualizar qué elementos característicos de esta disciplina pueden activarse como referente patrimonial. Se nos dirá que es comúnmente aceptado que la filosofía es parte del *patrimonio cultural* de la humanidad, que nadie duda al respecto, y que de alguna manera está sobreentendido que esto es así en la medida que se entienda el filosofar como una actividad propiamente humana. Pero mientras la filosofía continúe confinada socialmente al plano de la abstracción, resultará difícil incluirla en el patrimonio cultural de las comunidades, o al menos se lo podrá hacer como patrimonio cultural inmaterial. Esto es posible si asumimos que el ejercicio filosófico reflexivo y crítico está asociado a una coyuntura histórica, se asienta en ciertas vivencias e historia particulares, y que es a partir de esto que construye teoría. La reflexión filosófica, por lo tanto, es situada. En consecuencia, se enmarca dentro del campo de elementos simbólicos que forman parte del fenómeno cultural y, a la vez, los trasciende.

Por todo esto, sostenemos que es la actividad filosófica la que posibilita la construcción (o constitución) del *patrimonio cultural* y las transformaciones que en el interior de su entramado van desarrollándose. Se trata básicamente de una reflexión desinteresada, claro está, es decir, alejada de las pretensiones que orientan los criterios políticos, económicos y científicos, que, en todo caso, se darán posteriormente en la activación de los referentes patrimonializables.

La necesidad de incorporar en el *patrimonio cultural* —y en su conservación y fomento— el ejercicio filosófico —reflexivo, crítico y problematizador—, que da lugar a las prácticas y manifestaciones culturales que suelen incluirse dentro de los límites definitorios de la identidad de una comunidad, constituye la condición

de posibilidad para construir un marco metodológico —que contenga técnicas, estrategias y objetivos— que los asuma como centrales para equilibrar el campo de poder en el que la *cultura* ha sido ubicada en estos tiempos.

La experiencia estética filosófica como enfoque y fundamento de las posibilidades de producción cultural

La experiencia estética está, esencialmente, vinculada con la imaginación, puesto que toda experiencia consciente tiene necesariamente cierto grado de cualidad imaginativa. La *experiencia* es consciente cuando lo dado aquí y ahora se amplía con significados y valores extraídos de lo ausente, cuya presencia es solo imaginativa (principio de continuidad). Para el filósofo contemporáneo Theodor Adorno, la *experiencia estética* es un proceso, y también lo es la obra de arte. Las obras son devenir —“su ser es un devenir” (Adorno, 2002: 271)— y poseen una dinámica inmanente que no solo se da en la obra particular, sino también en las relaciones entre ellas, de manera histórica (Adorno, 2002). En este caso, el autor parte de la asimilación en el aspecto simbólico de las relaciones de comunicación presentes, tanto en la experiencia estética frente a la obra de arte cuanto en el proceso educativo mediado por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta mediación simbólica funciona en el ámbito educativo como un proceso ligado con la creatividad, que supone ir más allá de una mera transmisión formal de datos.

Cuando hablamos de *experiencia estética* por parte del espectador nos referimos a una apreciación “productiva”, puesto que implica un conocimiento teórico sobre el arte, su historia y sus condiciones de posibilidad. Este bagaje de conocimiento permite al espectador, al valorar una obra de arte, decidir creativamente su *estatus* dentro del *campo cultural*. En este sentido, la exposición de una obra requiere un espectador activo que defina por sí mismo lo que es arte y lo que no lo es. La percepción estética de las obras de arte, así entendida, posee una función de tipo cognoscitivo que puede asimilarse a un proceso de aprendizaje, dado que su apreciación supone una ruptura en la captación cotidiana de la realidad. Esa captación normalizada se confunde en la “obviedad” de una percepción anquilosada en un acostumbamiento perceptual. En cambio, entendiendo así la *experiencia estética*, en lugar de ser la obra de arte una mera representación de la realidad, se nos aparece como una re-producción. La obra se expresa como si la realidad hubiera sido modificada para mostrarnos una nueva apariencia —una nueva forma de ser: la forma de ser *artística*—, para generar en el espectador una experiencia diferente a la habitual, una *experiencia estética*.

Lo primero que habrá que delimitar, al pensar la experiencia en concreto, es el público destinatario. En este sentido, conocer, en diversos aspectos, quiénes serán los espectadores de las obras artísticas, y participarán luego del diálogo,

es una herramienta clave para planificar y decidir previamente respecto de las obras en cuestión y los aspectos que pueden ser profundizados en la construcción colectiva de saberes. Utilizar la expresión *experiencia estética* para definir la relación del individuo con el arte da lugar a una interpretación de la relación entre las producciones artísticas, sus autorxs y los espectadorxs que trasciende el conocimiento de la obra. Esta relación implicaría, más bien, un vínculo orientado hacia un enriquecimiento personal que promueva la “creación de sí mismo” por parte de los sujetxs intervinientes. Por lo tanto, si dicha experiencia se fomentara desde una práctica educativa estaría atravesada por un proceso de enseñanza que tendría la misión de ampliar la comprensión de un “nosotrxs”. Esto es así dado que la educación es un proceso comunitario, y la generación de *experiencias* de este tipo en aquel ámbito permite incorporar información sobre la cultura estética (criterios, creencias, significados) que engloba a los sujetxs intervinientes. Una *educación estética*, en conclusión, permite el desarrollo de una identidad abierta para aceptar al otrx, y eficaz para la transformación y la reconstrucción social.

La tarea del/la espectador/a activo/a en la construcción socio-estética-afectiva de conocimiento

Julio Cabrera, en su artículo titulado “Para una des-comprensión filosófica del cine: el caso Inland de David Lynch” de 2009, nos ofrece algunas líneas para pensar las potencialidades que la producción cinematográfica posee para generar espacios de reflexión filosófica colectiva en instituciones educativas. En este artículo, Cabrera vuelve sobre las afirmaciones que había realizado anteriormente, y decide desdecirse sosteniendo explícitamente: “Actualmente pienso, en parte contra mi propio libro, que comprender un filme filosóficamente es algo como des-interpretarlo, o re-presentarlo ‘performáticamente’” (2009: 113). En este trabajo, el autor se refiere a la figura del espectador de cine como alguien central en la re-producción de la película, que ocurre durante su proyección. La experiencia de asistir a una proyección cinematográfica se convierte, para Cabrera, en una *performance* re-positiva, es decir, una constitución del *remake* de esa obra. Con esta propuesta, reitera la idea de que la experiencia cinematográfica no es nunca pasiva, pero además afirma que requiere de acciones específicas por parte del espectador: el ejercicio de completar, realizar o ejecutar (ideas que se encuentran contenidas en el significado del término inglés —*performance*— a partir del cual el autor crea el neologismo que mantiene entrecomillado en el artículo).

En la propuesta que intentamos realizar aquí, queremos focalizar el interés en trascender la concepción del uso educativo del lenguaje artístico cinematográfico, como recurso didáctico, para pensar en construir una metodología de trabajo pedagógico-cultural. Para eso, hemos presentado anteriormente una fundamentación de la práctica del debate desde una orientación filosófica, posterior a la

presentación de una película, que respalde su aplicación en contextos educativos institucionalizados. Por lo tanto, hemos dado respuesta a una de las preguntas centrales para esta cuestión: ¿desde qué *enfoque estético* se fundamenta la aplicación del cine-debate en contextos educativos institucionalizados?

El problema vinculado a la identificación del *enfoque estético* a partir del cual fundamentar la aplicación del cine-debate en contextos educativos institucionalizados se enfrenta, entonces, a partir del análisis de la *educación estética* desde y a través del arte que fundamenta la propuesta de reflexión. Por otro lado, la metodología didáctica necesaria sobre las producciones artísticas audiovisuales que posibilite un enfoque filosófico de las mismas puede llevarse adelante organizando formalmente espacios de reflexión, por medio de la estrategia pedagógica de un diálogo que fomente la construcción colectiva de conocimiento.

La función de la educación incluye la socialización de los sujetos intervinientes en el proceso por medio del desarrollo de sus capacidades intelectuales, pero también de sus habilidades sensitivas (abarcando los modos de expresión individual, literaria, poética y musical). Por lo que una educación armónica de los sentidos deberá incluir la finalidad de constituir una personalidad integrada, con un enfoque crítico-reflexivo, que se vuelve posible a partir de una *educación estética*. Una formación integral hace referencia a la idea de que la educación contemple una pluralidad de aspectos de la esencia humana. En la medida que la enseñanza está ligada al conocimiento —y a su explicitación en forma de contenidos curriculares— se limita la consideración de la persona desde una mirada intelectual o cognoscitiva meramente. En cambio, una formación integral pretende contemplar otras aristas, particularmente dos que parecen tener asignados tiempos y espacios —educativos— determinados: lo sensorial y los afectos, vinculados profundamente con la producción artística. Siendo la educación un proceso integral, creemos que solo a través del arte puede abarcar todas las esferas (físicas, emocionales, intelectuales, lógicas y psicológicas).

Por otro lado, se hace menester, para un espectador comprometido, conocer el funcionamiento y la ontología del cine: es una ilusión de realidad, pero que necesita de la actitud fiel de creencia del espectador para obtener los objetivos propuestos (sean estos entretener, emocionar, reflexionar o reponer críticamente). Resulta menester crear esta actitud en el espectador para que su reflexión crítica sobre la obra sea construida colectivamente con quienes participan de la experiencia. En esta obra dialógica colectiva es que se pone de manifiesto la cultura compartida en forma latente por los participantes, y en la puesta en común se contribuye a acrecentar el patrimonio inmaterial de ideas, saberes, prácticas compartidas, modos de vida, habilidades y destrezas cognitivas.

Se podrá preguntar a partir de lo afirmado anteriormente: ¿por qué o para qué pensar los afectos? La respuesta a esta pregunta nos parece central para tener en cuenta en lo que llamamos “formación integral” como aquella vinculada a la educación de lxs sujetxs. Una formación integral de las personas no puede desconocer el universo de los afectos, pero tampoco puede sostenerse desde la perspectiva que ve las emociones como una interferencia u obstrucción del desarrollo del pensamiento. La dimensión afectiva de lo humano no solamente no pone límites al desarrollo intelectual, sino que, además, siguiendo una idea central propuesta por el giro afectivo, las emociones y el afecto tienen un papel muy importante tanto para la producción como para la transformación de la vida pública. Para ilustrar este aspecto, señalaremos que, en *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Macón y Solana recuerdan la dimensión de los afectos, compartida por gran parte de los miembros del giro afectivo, que son instancias performativas: son actos capaces de alterar con su irrupción la esfera pública (los afectos actúan). En palabras de las autoras:

el giro [afectivo] obliga a revisar la idea de agencia y el papel de gran parte de los dualismos —interior/exterior; público/privado; acción/pasión. Es decir, que el giro afectivo intenta desplegar una perspectiva sobre el papel de los afectos en la vida pública cuestionando ciertos esquemas establecidos, tales como la distinción tajante entre la esfera pública y la privada, la asociación entre sufrimiento y desempoderamiento/victimización o la vinculación exclusiva de afectos clásicamente positivos como el orgullo a la acción política (Macón y Solana, 2015: 17).

Una metodología didáctica con enfoque filosófico para abordar obras cinematográficas

Creemos que la experiencia educativa puede, y debe, establecerse como una práctica estética y filosófica, con el objetivo de encaminarse a la posibilidad de una educación para la libertad, y no a una re-producción cultural de las verdades hegemónicas establecidas. Cuando asociamos la experiencia educativa a una práctica estética y filosófica, nos referimos a la necesidad de fomentar un ejercicio del pensamiento que favorezca la conservación, difusión y acrecentamiento del *patrimonio cultural* de una comunidad. Para que esto sea posible, es preciso que los ámbitos educativos se transformen en productores de *cultura inmaterial*, a partir de lo cual sean colaboradores en la constitución del patrimonio de una comunidad. Esta actividad implicaría, en su desarrollo, una potencia de transformación, porque involucra un entrenamiento del pensamiento reflexivo, crítico y comprometido.

Partimos de la crítica a un sistema que promueve la re-producción cultural en los ámbitos educativos. Esta re-producción se manifiesta tanto en la instrumentalización del arte para fines ajenos a su apreciación estética como en la carencia de espacios de pensamiento crítico que favorezcan el análisis colectivo de la interpretación de obras de arte. Por un lado, se utilizan las obras artísticas como herramientas de transmisión de contenidos curriculares desconociendo las potencialidades del lenguaje propio del cine. Por el otro, se carece de espacios de reflexión y problematización de los saberes instituidos como necesarios y hegemónicos en la enseñanza. Pero, además, se reconoce la falta de consciencia en la apreciación del ejercicio del pensamiento (reflexivo, crítico y problematizador) como engranaje fundamental en la constitución del fenómeno cultural.

Este proceso de construcción de un espacio intermedio entre el arte y la educación necesariamente transforma los conceptos tradicionales de conocimiento (se construye entre todos), los sujetos (son co-constructores) y los objetivos (porque ya no se trata de enseñar o aprender determinados contenidos, sino de reflexionar juntos y construir juntos conocimiento que ninguno tenía antes de ese encuentro). Alejandro Cerletti, experto en didáctica de la filosofía, afirma que “quien *piensa* es, en verdad, el sujeto colectivo en una singularidad”, es decir que “pensar es pensar-hacer conjunto” (2016: 105-106)², con lo cual hay una construcción compartida y un pensar colectivo que potencia la dimensión pública del acto educativo y resignifica los lugares tradicionales de la relación pedagógica.

Nos referimos puntualmente a una educación *desde el arte* porque creemos que, si bien es necesario partir de allí, de la producción artística, de la obra, una educación estética que implique un *acontecimiento* filosófico, como lo caracterizamos, debe sostenerse *a través del* arte. Esta aclaración supone que un abordaje artístico de la política educativa así entendido no puede considerar a la obra de arte como mero recurso didáctico disparador del aprendizaje, sino que el enfoque estético que posibilita la presencia de una producción artística tiene que estar presente hasta el final de la actividad pedagógica que se esté realizando. En este sentido, el arte no se concibe aquí como un instrumento o herramienta para la enseñanza de determinados contenidos curriculares, sino como una metodología de trabajo pedagógico, debido a que el diseño que presentamos a continuación plantea la necesidad de espacios culturales complejos y de intersección, en los que las prácticas artísticas y la educación se vinculan.

Los ámbitos educativos institucionalizados son, por lo general, encargados de dar a conocer las manifestaciones culturales aceptadas dentro de una comunidad antes que productores de nuevas formas culturales o de críticas sobre los fenómenos culturales aceptados como hegemónicos. Si bien es necesario reconocer que

² La cursiva pertenece al original.

una re-producción incluye al original, pero a la vez lo supera, en el sentido de que agrega algo a lo que se está volviendo a producir, muchas veces esta contribución novedosa puede tener que ver solamente con una coyuntura diferente a la original. Con lo cual lo que se produciría, en definitiva, está vinculado con la relación que tiene el hecho cultural con las circunstancias que caracterizan la situación en la que se expresa en un momento determinado antes que con una producción cultural original. Esto puede considerarse una “nueva forma de lo mismo”, y, en este sentido, no sería criticable o menospreciable, puesto que la reproducción cultural que puede darse en los ámbitos institucionalizados resulta ser muy valiosa en términos educativos y políticos. Sin embargo, en términos estrictamente culturales o, incluso, artísticos, la reproducción de un fenómeno o hecho cultural posee otros objetivos que difieren del acrecentamiento del patrimonio cultural. Estos otros objetivos suelen estar relacionados con la difusión, fomento o comercialización de espectáculos o material definido como parte —real o posible— del acervo cultural de una comunidad.

La propuesta de generar espacios educativos de construcción colectiva de conocimiento a partir de la proyección de un film se enmarca en una noción interactiva de la verdad cinematográfica antes que en una verdad-resultado de la interpretación filosófica de una película en cuanto “captación de un sentido objetivo y referencial” que se debe extraer con técnicas hermenéuticas (Cabrera, 2009: 112). La visualización de una película, esa performance que re-pone la verdad originaria de la producción cinematográfica, no necesita ser interpretada en términos hermenéuticos, sino más bien comprendida colectivamente y re-construida por los espectadores que pueden hacer que de ella surja una verdad, o múltiples verdades, que fomenten el ejercicio del pensamiento.

Para comprender el sentido de la verdad cinematográfica, es necesario tener en cuenta que el trabajo de los aparatos que producen imágenes tiene un significado más complejo que el que contempla el uso de una herramienta. La mediación artificial de estos “juguetes filosóficos”, como los llama Oubiña (2009), implica una combinación simbólica que adquiere valor estético en la medida que es expresión de una verdad intrínseca: la de la potencialidad de hacer ver lo que es —presencia—, lo que ya no es —ausencia— y lo que no es en este momento —tensión y movimiento—. Cuando se re-produce una película existe la necesidad de completar la representación de la realidad que se muestra ante los ojos del espectador con la propia imagen mental de todo lo que no está —dicho, mostrado, representado— en la película. La construcción colectiva de conocimiento a partir de espacios de diálogo con enfoque filosófico posteriores a la visualización de un film puede, en consecuencia, convertirse en un aporte significativo al patrimonio cultural inmaterial de la comunidad en la que se realice.

Bibliografía

Adorno, Theodor (2002), *Teoría estética*, Madrid, Editora Nacional.

Cabrera, Julio (2009), "Para una des-comprensión filosófica del cine: el caso Inland de David Lynch", *Enl@ce, Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, vol. 6, nº 2, pp. 111-127.

Cerletti, Alejandro (2016), *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Eisner, Elliot (1995), *Educar la visión artística*, Buenos Aires, Paidós educador.

Florescano, Enrique (1993), "El patrimonio cultural y la política de la cultura", en *El patrimonio cultural de México*, México, FCE, pp. 9-18.

García Canclini, Néstor (1990), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.

Macón, Cecilia y Solana, Mariela (2015), "Introducción", en *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Buenos Aires, Título, pp. 11-40.

Oubiña, David (2009), *Una juguetería filosófica. Cine, cronofotografía y arte digital*, Buenos Aires, Manantial.

Prats, Llorenç (1998), "El concepto de patrimonio cultural", *Política y Sociedad*, nº 27, pp. 63-76.