

INVESTIGACIONES

## La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil). “Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”<sup>\*</sup>

Patrimonial Education in the non-formal context of São Paulo (Brasil).  
“Plataforma Paranapiacaba: memory and experimentation”

*Silvia García Ceballos,<sup>a</sup> Lilian do Amaral Nunes,<sup>b</sup> José Olivar Parra<sup>ac</sup>*

<sup>a</sup>Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid  
Telf.: (34) 675880166. Correo electrónico: silvia.garcia.ceballos@uva.es

<sup>b</sup>MediaLab Universidade Federal de Goiás  
Telf.: (55) 11999301446. Correo electrónico: lilianamaral@uol.com.br

<sup>c</sup>Telf.: (34) 667375918. Correo electrónico: jsolivar@psi.uva.es

### RESUMEN

El presente artículo de investigación expone un estudio sobre el estado del arte de la educación patrimonial en el contexto iberoamericano. El estudio se desarrolla a través de un proceso documental analítico con una metodología cualitativa –estudio de caso–, mediante un mapeamiento que registra los referentes teóricos y las bases metodológicas que sustentan las prácticas educativas, con especial atención en el territorio brasileño, como resultado de una estancia investigadora financiada por el MINECO. El estudio aborda de manera pormenorizada el programa “Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación”, como ejemplo referente entre los diversos programas existentes con fines de reactivación y socialización del patrimonio. Los resultados muestran los procesos educativos que se han identificado a lo largo del estudio y señala diferentes claves para el desarrollo futuro.

*Palabras clave:* prácticas educativas, patrimonio, identidad, estudio de caso, procesos de sensibilización.

### ABSTRACT

This research article presents a study on the state of the art of heritage education in the Ibero-American context. The study is developed through an analytical documentary process with a qualitative methodology –case study–. The study is developed through a mapping that registers the theoretical references and the methodological bases that support the educational practices of the Brazilian territory, as a result of an investigative stay funded by MINECO. The study addresses in detail the program “Plataforma Paranapiacaba: memory and experimentation”, as a reference among the various existing programs for the purpose of reactivation and socialization of the heritage. The results show the educational processes that have been identified throughout the study and point out different keys for future development.

*Keywords:* educational practices, heritage, identity, study of case, processes of sensitivity.

---

\* La investigación ha sido desarrollada gracias a la concesión de una Estancia de investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO), Ref. EEBB-I-16-11659, vinculada al proyecto EDU2012-37212.

## 1. INTRODUCCIÓN

El patrimonio material o inmaterial y de naturaleza diversa es, en ocasiones, rastro de nuestra memoria, rastro de nuestra historia o vínculo con los antepasados (Criado, 2001); es un conjunto de huellas que se erigen a través del trascurso del tiempo, a través del legado cultural, natural, artístico, histórico, inmaterial, etc., que la sociedad va construyendo. La suma de todas estas manifestaciones conforma el momento contemporáneo en el que nos encontramos y configura a su paso, la forma en la que los hombres nos representamos, comunicamos o relacionamos con el entorno. El patrimonio se compone de recuerdos colmados de componentes emocionales que nos vinculan con el pasado y nos proyectan al futuro (Capel, 2014).

La riqueza de este legado es de vital importancia para el conocimiento de las generaciones futuras, sin embargo, la historia avanza y se sitúa en constante transformación, nos alejamos más del patrimonio primigenio, y sin ir tan lejos, los contextos de ayer se descontextualizan hoy con las nuevas generaciones; los lugares rurales quedan deshabitados, las tradiciones no escritas se pierden, y con ello el legado y la memoria colectiva se desdibujan. Es por ello que se torna indispensable el desarrollo de acciones educativas cuyos objetivos incidan en el conocimiento, concienciación, puesta en valor, conservación, cuidado, respeto, preservación y transferencia del patrimonio para mantener vivo el compendio de vestigios sustanciales que hacen posible el conocimiento de nuestra historia.

Desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE), institución de la que formamos parte, son diversas las líneas de investigación que se plantean entre los miembros que lo conforman. Este estudio forma parte de una pesquisa más amplia que transita entre el segundo y el tercer proyecto I+D+i<sup>1</sup> de los tres que suceden y dan continuidad al OEPE en su trayectoria.

Nuestra línea de investigación incide en el conocimiento, análisis y evaluación de prácticas educativas patrimoniales en el panorama internacional que, en ese caso, trata de localizar prácticas sobresalientes que pongan en acción los procesos de patrimonialización promulgados por Fontal (2003).

Siendo conscientes de la pérdida de legado más propio, el de la memoria, buscamos acciones cuyo objetivo sea concienciar sobre la importancia del patrimonio e incidir en su conservación y transferencia. Asimismo, los proyectos han de buscar una identificación y socialización del patrimonio (Bellmunt, 2011; Walid & Pulido, 2014), en tanto que se pretende empoderar a la sociedad de su herencia y devolver el patrimonio a las personas (Fontal, 2013), generando procesos de apropiación social para garantizar la concienciación, la valoración y la conservación del legado patrimonial, estableciendo vínculos a través de un enfoque relacional entre personas y patrimonio.

Los objetivos propuestos fueron poner en valor el patrimonio en su dimensión identitaria y social, conocer las acciones educativas que las instituciones desempeñan con la sociedad y analizar detalladamente los factores educativos clave imbricados en los procesos de

---

<sup>1</sup> Proyecto "Educación patrimonial en España: consolidación, evaluación de programas e internacionalización del observatorio de educación patrimonial en España (OEPE)" (Ref. EDU2012-37212), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

Proyecto "Evaluación de aprendizajes en programas de educación patrimonial centrados en los procesos de sensibilización, valoración y socialización del patrimonio cultural" (Ref. EDU2015-65716-C2-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) y Fondos FEDER.

patrimonialización (Fontal & Gómez-Redondo, 2016), además de obtener resultados que nos permitan continuar la reflexión y el replanteamiento de la educación patrimonial. La necesidad de conocer nuevos referentes en el campo de la educación patrimonial nos lleva a explorar territorios internacionales que partan de otras realidades, para observar sus metodologías, enfoques y estrategias de mediación. En este caso, se desarrolla una inmersión en Brasil como uno de los países cuna de la educación patrimonial, que según Teixeira (2006, p. 138), introdujo el término Educación Patrimonial en 1980 en "termos conceituais e práticos" (Horta, Grunberg & Monteiro, 1999), teniendo como referencia el *Heritage Education*, trabajo pedagógico desarrollado en Inglaterra en la década anterior. No obstante, los encuentros científicos, el intercambio de ideas, investigaciones, proyectos y el proceso documental durante el estudio, nos permiten hablar de un panorama iberoamericano, una vez que el Observatorio de Educación Patrimonial ha generado, a partir del año 2014, la Red Internacional de Educación Patrimonial, que en el contexto iberoamericano es coordinada por la autora Amaral, que ha co-supervisado la presente investigación en el contexto brasileño.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO, UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

El presente estudio refleja una nueva realidad social, un contexto y territorio diferente de la educación patrimonial, desarrollando un mapeo educativo centrado en el contexto cultural de São Paulo, ofreciendo un cuadro completo de los rasgos más relevantes de sus prácticas (Galeano, 2004). En el mapeo se identifican lugares, personas, situaciones y acciones claves del escenario analizado. Este sistema ha sido definido anteriormente por Schwartz y Jacobs (1984) como "cartografía social", siendo abordado en la actualidad por Amaral (2015), entre otros. El trabajo enfatiza en una mirada internacional resultante de un proceso dialógico y reflexivo desde la teoría y la práctica entre España y Brasil; un proceso de formación e investigación desarrollado en diversos espacios patrimoniales del horizonte paulista.

Siguiendo a Galeano (2004), en el tránsito de nuestro estudio, partimos de un enfoque cualitativo de investigación social, que podemos definir como fase exploratoria, donde se trata de conocer y familiarizarnos con el campo de estudio, para anticipar o tender líneas de futuro que den lugar a la realización de muestreos y aplicación de instrumentos de medición. Este es un procedimiento de "inmersión" inicial que aporta elementos a la formulación del problema o a la fase descriptiva de la investigación (Galeano, 2004). Este enfoque social pretende comprender la realidad desde la interioridad de los actores como fuente de conocimiento, resultante de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, influenciados por la experimentación, los valores, percepciones y significados que los sujetos construyen, como parte vital de la investigación. Se trata de rescatar las particularidades de un contexto o situación, lo que nos lleva a pensar de lo particular a lo global de manera inductiva. Epistemológicamente, una perspectiva que aboga por la experiencia vivencial y la interacción entre sujetos de la investigación.

Desde otra perspectiva, asentamos las bases del estudio sobre la corriente del interaccionismo simbólico de Blumer (1969), surgido con la Escuela de Chicago, que enuncia que las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas partiendo de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas.

Asimismo, la lógica comunicativa “entiende a la persona como eje matriz de la existencia”, destacando su “valor de la privacidad y la intimidad” (Arraiz & Sabirón, 2012, p. 29). A partir de nuestras propias singularidades y características privadas y personales, y en estrecha relación comunicativa e interactiva con los demás, construimos una realidad colectiva y social.

Estas ideas se tornan paralelas a la construida por Fontal (2013), sobre el concepto de patrimonio como la relación entre bienes y personas, “esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe” (2013, p. 18). Para que estas relaciones se establezcan o vinculen, es necesaria la construcción de significados. Años atrás sobre esta premisa, Fontal (2003) sustenta la secuencia educativa que define los procesos de patrimonialización (conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar, transmitir), una arquitectura educativa que da lugar a la sensibilización de las personas con el patrimonio.

Si ahondamos en los principios del interaccionismo simbólico, se definen muy bien las relaciones existentes de las que habla Fontal (2003), por lo que las tenemos presentes en el estudio como base teórica. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él; estos significados derivan o surgen como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con un ser igual a él, un objeto o entorno y, por último, que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va encontrando a su paso. Si reflexionamos sobre estos principios, hacemos dos consideraciones: por un lado, es necesaria la proliferación de proyectos que pongan en valor el patrimonio y, por otro, que las acciones existentes utilicen las estrategias adecuadas para la detonación de los procesos. De acuerdo con Domingo, Fontal y Ballesteros (2013)

[...] solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales puede vislumbrarse un horizonte de sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por esto, porque solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora. (2013, p. 1).

Para hallar prácticas educativas destacables que establezcan sus bases sobre la teoría que define nuestra posición investigadora, el primer objetivo fue conocer los enfoques y modelos pedagógicos que se están trabajando dentro del contexto, los tipos de propuestas que se desarrollan, los planteamientos que se siguen y en común denominador, qué se hace y cómo. Posteriormente, se da lugar a la contribución de prácticas referentes en el ámbito, la acotación y definición de enfoques y modelos adecuados a la enseñanza del patrimonio.

### 3. DESARROLLO DEL MAPEO, INSTRUMENTOS DE REGISTRO, MÉTODO DE INVESTIGACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En primera instancia, se llevó a cabo una inmersión teórica, revisando la bibliografía existente respecto a la producción científica del paradigma brasileño en torno a la educación patrimonial, sobre la que incidimos en el siguiente apartado. El conocimiento de la producción teórica nos permite establecer categorías preliminares para aproximarnos

a la fase empírica y posteriormente transitar entre el pensamiento inductivo y deductivo, pasando de la observación de la realidad o la reflexión teórica, a la formulación de preguntas conceptuales o empíricas que guían la exploración y el análisis crítico de los cuerpos teóricos (Bonilla & Rodríguez, 1997), permitiéndonos un proceso dinámico. Posteriormente, se dio lugar a una aproximación al campo de estudio conociendo in situ diferentes espacios de la educación no formal, para seleccionar aquellos que, a priori, postulasen un mayor grado de adecuación dentro de nuestro estudio. Se han testado un total de quince instituciones, diversas en su concepción, de las cuales esta investigación presenta un estudio de caso sobre el proyecto educativo desarrollado en torno a la Villa de Paranapiacaba "Plataforma Paranapiacaba. Memoria y experimentación", una villa de construcción colonial, cuya acción educativa para la conservación y difusión de la misma, basa sus líneas de actuación en la historia oral y la memoria individual y colectiva de sus habitantes. Un proyecto colaborativo que elabora una cartografía social/afectiva como eje preservador del patrimonio y su identidad, coordinado por la autora Amaral, con el aporte del Ministerio de Cultura, Instituto del Patrimonio Histórico, Artístico e Arqueológico/IPHAN y la UNESCO. Además de esta, señalamos también otras dos instituciones que han resultado significativas en el mapeamiento para este estudio, por el trasfondo identitario de sus prácticas que trabajan conforme a las líneas de actuación anteriormente nombradas: el Museu da Pessoa y el Museu de Arte Afro de Brasil.

En lo que respecta al uso de instrumentos de registro, la investigación precisa de un sistema multimétodo abierto y emergente, que nos permite afrontar el estudio desde variedad de perspectivas. Como hemos enunciado anteriormente, el estudio se desarrolla a través de una primera fase de mapeo para el conocimiento global y una segunda fase que se desarrolla a través del estudio de caso para el conocimiento particular, como método de análisis principal de la acción educativa de la Villa de Paranapiacaba.

Esta segunda fase se ha desarrollado a través del estudio de caso (Stake, 2005), que conlleva un carácter más pormenorizado tratando de aplicar un examen más profundo, lo que nos permite comprender la realidad y ofrecer un análisis más detallado de su diseño e implementación. Las técnicas de recogida y análisis de datos sobre la totalidad de las instituciones implicadas en el estudio se ha basado, siguiendo a Simons (2011) y Fontes de Gracia y otros (2010), en la observación no estructurada de los espacios y prácticas educativas –etnografía en observación participante–, el análisis del contexto, conocimiento, manejo y análisis de los materiales didácticos elaborados por el proyecto o las instituciones, y una última fase de grupos de discusión o entrevistas semiestructuradas a las personas que forman parte de los equipos educativos, los que diseñan e implementan las prácticas, así como personas referentes del ámbito y directores de los espacios educativos.

Las técnicas de registro han incluido el diario del investigador –anotaciones de campo–, instrumento de registro fundamental que contribuye en la práctica reflexiva del científico social (Guber, 2001), actas de las sesiones, fotografías, videograbaciones y audio grabaciones, para favorecer así el análisis de los datos. Finalmente, la sistematización, codificación y clasificación de los datos se ha desarrollado a través de matrices y mapas conceptuales que nos han permitido analizar los datos existentes y relacionarlos entre ellos.

A continuación, a modo de cartografía, se ilustra una muestra del registro gráfico llevado a cabo durante el desarrollo de la investigación, creado a partir de los diferentes registros efectuados a lo largo del proceso de conocimiento de los espacios, proyectos y equipos de trabajo; el análisis de las prácticas, materiales educativos y sistemas de

evaluación. Y por último, el diálogo, debate, entrevistas y focus group generados para dar lugar a la discusión sobre la acción educativa (Figura 1). Posteriormente, las conclusiones extraídas serán presentadas en el último apartado del presente documento.

Figura 1. Cartografía procesual en el campo de estudio



Fuente: S. García.

#### 4. REFERENTES TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL, UN DIÁLOGO IBEROAMERICANO

La primera fase del estudio levanta un mapeo teórico basándonos en la necesidad de conocimiento y evolución en el campo de la educación patrimonial, hoy en día disciplina consolidada (Fontal & Ibáñez, 2017; Fontal & Juanola, 2015; Martín, 2012).

El trabajo continuo de análisis y evaluación sobre las prácticas educativas desarrolladas dentro del ámbito nacional a lo largo de nuestra andadura contractual con el OEPE (Fontal, García-Ceballos & Ibáñez, 2015; Fontal, Marín & García, 2015; Marín-Cepeda et al., 2017; Martínez & Fontal, 2016), por citar algunos, nos lleva a explorar nuevos territorios que permitan el crecimiento, la transformación o actualización de los conceptos sobre la materia en pos de una mejora. Esta mirada hacia nuevos horizontes, contextos o culturas, nos permite contrastar otras realidades y metodologías de acción educativa que conducen a repensar los procesos, nos dota de nuevos referentes y permite la elaboración de nuevos contenidos. Fieles a esta consideración, incidimos en el descubrimiento de programaciones o acciones educativas cuya base temática sea el patrimonio y que sus estrategias de enseñanza aprendizaje contengan implícitos la valoración, sensibilización y socialización de este legado, reto propuesto por Fontal e Ibáñez-Etxeberria (2017), como acciones que desgranar los procesos de patrimonialización ya definidos por Fontal (2003).

De acuerdo con esta idea, la efectividad de los procesos expuestos implica unas adecuadas estrategias educativas que doten de sentido a las experiencias patrimoniales, construyendo aprendizajes desde un enfoque relacional (Fontal et al., 2015). Esta perspectiva identitaria que expone Fontal, es definida de manera procesual por Gómez-Redondo (2013), como procedimiento que implica una miscelánea relacional, un microcosmos multisustancial de ideas, afectos, actitudes, creencias, valores, categorías, recuerdos, objetos, etc., que está en constante movimiento y mutación por el estado transformador de todo cuanto nos rodea, convirtiendo este proceso de identidad en una constante, lo que define como proceso de identización.

A lo largo de este apartado transitamos tres de los referentes teóricos más significativos en Latinoamérica, especialmente Brasil, estableciendo diálogos con algunas bases y referentes teóricos del panorama español, que nos lleva a unificar procesos y desenvolver reflexiones intercontinentales de intercambio científico, que dan lugar a una retroalimentación teórica y práctica efectiva en la mejora de la praxis.

El ICOM (2010) enfoca la educación como una dimensión activa de acompañamiento en los procesos de transmisión, vinculada a la noción de "despertar", lo que se refiere a suscitar la curiosidad y conducir a la reflexión, procesos que desde nuestra práctica subrayamos imprescindibles en las secuencias educativas, para que estas resulten significativas a la par que estimulantes y satisfactorias, lo que implica el conocimiento y disfrute de la experiencia. Además, ICOM subraya que la educación procura desarrollar los sentidos y la toma de conciencia; pone en funcionamiento la mente y las emociones que aparecen en los procesos de aprendizaje. En consonancia con esta idea, consideramos que para lograr una sensibilización con el patrimonio, los sentidos, las emociones e, incluso, los afectos, han de estar implicados como parte esencial del proceso, considerándolos clave para generar una experiencia vinculante que permita significar a las personas con el patrimonio, identificarse con él o relacionarlo con las vivencias personales.

La producción científica en Brasil no manifiesta investigaciones o referentes tan específicos del campo de la educación patrimonial como los encontrados respecto a la

enseñanza del arte, sin embargo, este concepto está latente en el discurso de las personas por el arraigo a sus raíces y costumbres. Considerando que arte y patrimonio no son campos disociados sino que han de ser abordados de manera simbiótica, nos sumergimos en esta temática, llevando a cabo un proceso documental para conocer sus pilares teóricos, encontrando referentes claves en la evolución de esta disciplina tales como Dewey (1967, 1980), Freire (1975, 2009), Barbosa (2008b), Barbosa y Galvão (2009), Barbosa y da Cunha (2010), Ferraz y Rezende (2009) o Nakashato (2012), de los que iremos desgranando algunas de las ideas que marcan sus líneas de actuación y, en consecuencia, se aboceta una evolución progresiva y procesual del sistema educativo, en la que observamos que no son figuras aisladas, sino que van fraguando una línea interconectada, siempre alentada por las figuras antecesoras.

#### 4.1. DEWEY, PRECURSOR DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN BRASIL

Una de las primeras estelas de época modernista que se encuentran latentes en la producción científica de Brasil, como credo pedagógico (Ruiz, 2013), es la reminiscencia de John Dewey a lo largo de todo el proceso documental y dialógico con los diferentes agentes educativos. Filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense, es el principal referente del movimiento "Escola Nova" (1927-1934), movimiento que surge como resultado de las reivindicaciones y agitación social sobre la necesidad de democratizar la educación brasileira (Ferraz & Rezende, 2009), y principal figura que luchó por el papel de la enseñanza de las artes en Brasil. Dewey (1980) expone su teoría sobre la experiencia consumatoria, basada en la necesidad de experimentación como base del proceso de aprendizaje, idea que posteriormente será extrapolada a la enseñanza de las artes. Posteriormente, el artista Rodrigues (1973), líder de uno de los movimientos más significativos de la enseñanza artística en Brasil, basado en la nueva pedagogía de Read (1943), estructurada sobre los principios de la educación a través de las artes, sintetizará en su práctica las ideas fomentadas por la "Escola nova" de Dewey.

Zarzo (2016) sintetiza algunas de las ideas sobre la producción científica de Dewey y esboza algunas claves sobre la situación del hombre en la contemporaneidad que, en muchas ocasiones, se encuentra con emociones y situaciones heredadas. Las personas nos situamos en una constante relación ante un patrimonio adquirido, a menudo descontextualizado o carente de valor, por lo que una primera impresión podría generar indiferencia, e incluso como recoge Zarzo (2016), crear tensiones en el ser humano que desde la experiencia individual pueden reformularse asumiendo los elementos como posibilidades de acción, que intervenidas creativamente mejorarán sus condiciones de vida y señala: "para ello necesita comprender las relaciones que entran en conflicto, reflexionar e imaginar posibles soluciones, y finalmente elaborar una ordenación sintética y armónica de las fuerzas en conflicto" (2016, p. 281). Solo así se consigue la experiencia que Dewey (1980) denomina "cualitativa", un proceso de aprendizaje y crecimiento resultante de la transformación activa de la experiencia que Zarzo (2016) define en creciente complejidad, inclusividad, continuidad y profundidad, desde los niveles físico, orgánico, psicofísico y social. Es aquí donde el proceso de interrelación entre sujeto y entorno "pensamiento" llega a su consumación con su resolución, entrando en juego el "conocimiento" como producto de la experiencia. Lo que nosotros denominamos una experiencia holística y necesaria para la educación integral del ser humano.



Organismo y entorno no existen más allá de su interrelación en una situación dada. La naturaleza es el resultado de procesos dinámicos e interrelación; y el organismo, en concreto el hombre, no se define por su racionalidad lógico-abstracta y universal, sino por su experiencia o recíproca transformación con el entorno. La emoción es entonces una característica de los acontecimientos dinámicos. (Zarzo, 2016, p. 280).

Dewey (1980) describe una metafísica pragmatista biológica y evolutiva, es decir, pensamientos y consideraciones profundas sobre la relación de las personas con su contexto, que tiene como principal agente del proceso experiencial, la condición histórica y circunstancial de la existencia como marco de las significaciones y percepciones que confluyen en él (Ruiz, 2013).

#### 4.2. FREIRE, FIGURA LATENTE DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Dejando a un lado la "escola nova/pedagogía nova", se da paso a la que hoy conocemos como "pedagogía libertadora", formulada por Freire (1973, 1975), una pedagogía basada en el diálogo del docente-discente y en una forma de enseñanza en la que todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a los individuos. Una pedagogía que tiene su epicentro en Sudamérica, basada en la comunicación, que aboga por la conciencia crítica, rompiendo con la unidireccionalidad y la pasividad del alumnado (Freire, 1973).

Freire, educador brasileño referente a nivel mundial, ha sido una figura especialmente influyente en los movimientos populares y la educación no formal, sobre todo la orientada a los adultos, como se ha constatado en las instituciones mapeadas, donde ha sido descrito como principal referente teórico en la construcción de sus prácticas educativas. Pieza clave de la pedagogía actual, sostenía que toda comunicación, para que realmente fuese educativa y "emancipadora", debía poseer diferentes características ineludibles, entre ellas ser participativa, problematizadora, transformante, horizontal, colaborativa, democrática, activa y dialógica, por citar algunas de ellas. Promulgaba que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (1971, p. 1), creyendo en el diálogo y la comunicación como principio activo de todo aprendizaje.

Respecto a la capacidad dialógica de la comunicación, como sostiene Aparici (2010, p. 13), es el "elemento crucial para problematizar el conocimiento [...]. El diálogo no es una mera conversación, tampoco una charla insustancial, el diálogo es una metodología y una filosofía". Asimismo, Freire consideraba que toda comunicación para que fuera efectiva debía situarse en un plano horizontal, y no vertical; es decir, ser bidireccional y no exclusivamente unidireccional, donde emisor y receptor dejan de ser estancos cerrados para diluirse (Aularia, 2013). Dentro de este debate de horizontalidad y bidireccionalidad, se encuentra otra clave aportada por Freire, para que el conocimiento progrese se debe de dar lugar al debate democrático y activo como principio problematizador que permite el avance.

En base a estos principios definidos por Freire, son muchos los encuentros discursivos, dialógicos y reflexivos que se suceden en el panorama brasileño, ya que en el diálogo trascendente y pensado está la base del aprendizaje.

#### 4.3. BARBOSA, FIGURA PRESENTE EN UNA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

La figura de Barbosa (2008a), educadora brasileña y pionera en la educación artística, es principal referente en activo de las instituciones artísticas patrimoniales. Su persona guarda estrecha relación con Freire, en lo que a la educación se refiere, como tutor y aliento que fue para ella. Continuada de su línea pedagógica, aunque más centrada en el ámbito del arte, combina a lo largo de su trayectoria los principios expuestos anteriormente con algunas ideas extraídas de la filosofía de Dewey, a la que hace referencia como principal elemento del trabajo por proyectos, una moda de la década de los 90 que se basa en la idea de que el arte puede ayudar a la comprensión de los conceptos, porque existen elementos emocionales en la cognición que se movilizan en este proceso.

Entre sus aportaciones debemos destacar la propuesta triangular definida por Barbosa (1991), en la que enuncia los tres pilares que deben aparecer dentro de la enseñanza de las artes: la historia del arte, la lectura de la obra y el hacer estético que implica los procesos de creación, disfrute y reflexión (hacer - ver - contextualizar).

En primer lugar, la historia del arte o contextualización de la obra, en este caso el bien patrimonial, engloba la comprensión del momento histórico, el tipo de sociedad a la que pertenece, la cultura, la época, el movimiento artístico en el que se enmarca o la historia que circunda alrededor de esa obra, artista, material, medio etc., en definitiva, todo el sistema antropológico conformador de ese momento. Todos estos aspectos logran construir una contextualización de ese bien y dan lugar a conocer cómo los hechos influenciaron a ese tipo de patrimonio, nos dejan percibir la importancia del mismo. Posteriormente, la lectura de la obra posee un carácter más perceptivo que conlleva la impresión estética, el juicio crítico, la apreciación, o la sensibilidad, que se tiene sobre ese bien, dando lugar a una lectura más profunda. Por último, el pilar que se erige sobre el hacer artístico o la experimentación torna a la persona como sujeto protagonista de la experiencia estética, sensorial, creativa, etc., permitiendo que las personas generen una nueva lectura, vinculada al resto de procesos.

Nosotros extraemos esta propuesta como una base educativa, presente en los proyectos estudiados en el contexto cultural de São Paulo, como proceso referente que posee una estructura similar al denominado enfoque relacional que promulgamos desde nuestras prácticas (Fontal et al., 2015). Este se basa en una construcción social en relación activa con los sujetos discentes, en la que se integra un valor patrimonial de apropiación, que conlleva aprendizajes significativos (Ausubel, 2002), donde se relacionan conocimientos ya adquiridos con la nueva información, reajustando y reconstruyendo significados y aprendizajes.

Desde nuestra perspectiva de trabajo, consideramos necesario este proceso de contextualización, para que se establezca una relación entre la obra y el sujeto, esta idea es también abordada por Barbosa (2013) en una entrevista realizada para UNESCO en la que habla metafóricamente del contexto como una puerta abierta para la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la conciencia de sí (subjetividad) y del otro (social). Esta propuesta sienta sus bases teóricas y prácticas en las DBAE –Discipline Based Art Education– (Wilson, 1997), escuelas que fomentan la enseñanza artística a través de cuatro ejes: la producción, la crítica, la historia del arte y la estética, como un modo de reformulación.

La praxis que desarrollamos aboga por las acciones educativas que poseen un procedimiento relacional que implique vincular a las personas con el bien patrimonial, la

historia, las experiencias y vivencias propias, que conforme el contexto de las personas y sea signo identitario, por lo que comulgamos con Barbosa cuando señala que se fijó en el trabajo desarrollado por las escuelas al aire libre, que trataban de rescatar la conciencia cultural a través de la historia, la creación artística y la ciudadanía. Asimismo, promulga que la percepción, la imaginación y la reflexión llevan a la transformación social, objetivo primordial de la práctica educativa donde se busca estimular los procesos de patrimonialización (Gómez-Redondo, 2014), secuenciados en la sensibilización, valorización y socialización del patrimonio (Fontal & Ibáñez, 2017).

Uno de los modelos pedagógicos más actualizados en Brasil es el trabajo por proyectos al que aludíamos anteriormente, directrices basadas en la reflexión y discusión conjunta que versa en una mirada inter y transdisciplinar (Ferraz & Rezende, 2009). Se busca un enfoque que pone su acento en el arte entendido como patrimonio, como cultura, lenguaje y camino para el desarrollo de las potencialidades de los individuos, incluyendo percepción, observación, imaginación y sensibilidad. Este modelo nos invita a pensar en uno de los más contemporáneos de la educación patrimonial en España, el promulgado por Calbó, Juanola y Vallés (2011), quienes inciden en la implicación de la educación sensorial, perceptiva, corporal, espacial, emocional, expresiva y comunicativa, activa, comprensiva, estética, cognitiva, crítica, ambiental, multicultural, ética e inclusiva. Aspectos que se han visto presentes en las prácticas educativas de algunas instituciones paulistas y, en concreto, en el estudio que se presenta a continuación.

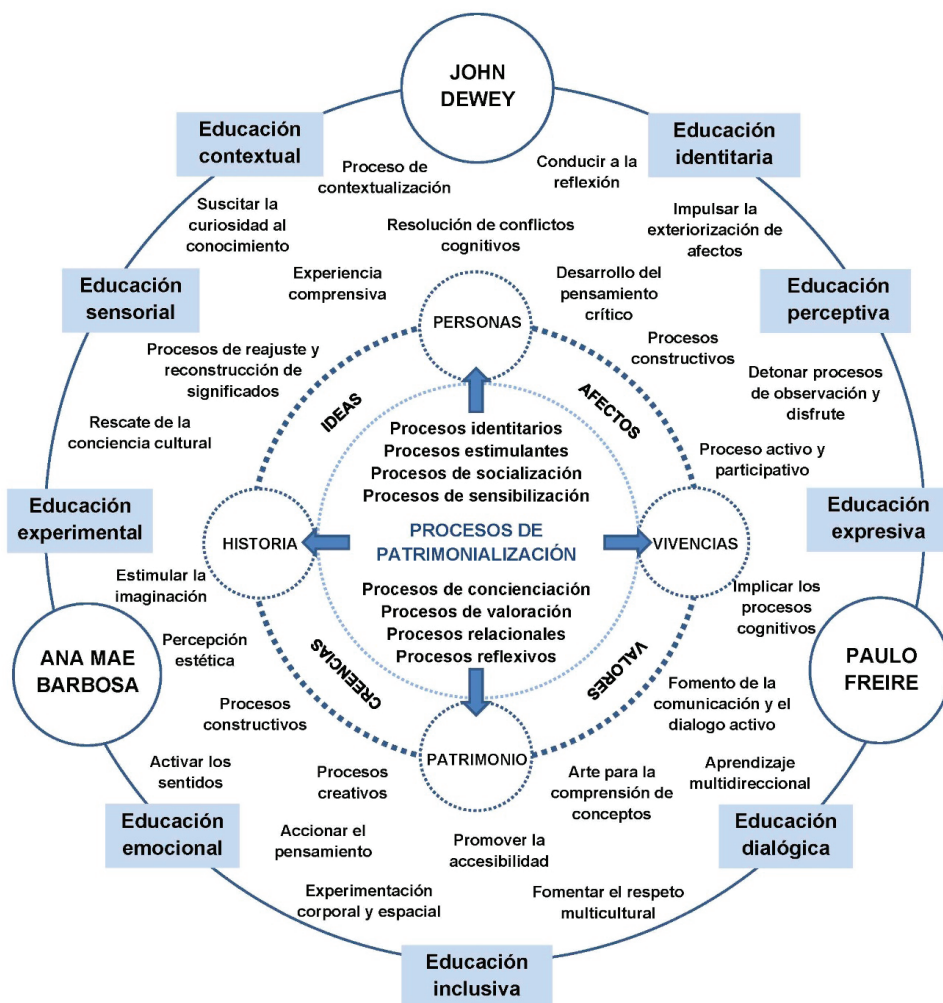
Las metodologías educativas se reformulan, mezclan, eclosionan y finalmente derivan en procesos más holísticos, individualizados, autónomos e integrales. En este paseo por la evolución educativa, hemos podido ir abriendo puertas que nos han llevado a distintos y mejorados estadios de una educación, sin perder la esencia de los referentes en la cadena de eslabones.

Son diversos los teóricos que nos hablan de la expresión artística como testimonio de la cultura y de la historia, así como reflejo del desarrollo intelectual de la sociedad (Hauser, 1974; Pérez-Bermúdez, 2000; Urquizar & García, 2012), entre otros. El campo de la sociología del arte considera a las manifestaciones artísticas como el espejo de la sociedad, en tanto que el objetivo de esta disciplina es estudiar el arte como producto de la sociedad humana en la que se crea. Por lo que en este caso, en el que nuestro campo de estudio se centra en la educación del patrimonio, parece importante partir de la idea de contextualización expuesta por Barbosa (2013), para formular una reflexión analítica que ayude a situar y significar el patrimonio; los educadores deben poseer las diferentes llaves para que los individuos puedan abrir esas puertas metafóricas a las que aludía Barbosa.

Buscamos en el proceso experiencial un medio de alcanzar algo más profundo o trascendental. Esta práctica será enriquecedora si las claves de mediación se suceden como partes correlativas de una experiencia integral, ya que ha de estar en una relación significativa con los elementos curriculares esenciales –objetivos, contenidos, enfoque didáctico, estrategias, método educativo y evaluación–, propuestos para lograr un todo.

A modo de conclusión de esta primera fase del estudio que transita por los referentes teóricos, se presenta una cartografía educativa; cartografía a modo de mapa conceptual conclusivo (Figura 2), que recoge los ejes principales que establecen las bases de los diseños educativos, los modelos educativos, enfoques y procesos de enseñanza aprendizaje que se han identificado en el estudio.

Figura 2. Cartografía sobre la praxis del campo de estudio. Bases epistemológicas, referentes teóricos, procesos educativos y de patrimonialización



Fuente: S. García.

## 5. ESTUDIO DE CASO: PROYECTO EDUCATIVO VILLA PARANAPECABA<sup>2</sup>

A lo largo del mapeamiento, se han mantenido diálogos con figuras educativas de las diversas instituciones implicadas en el estudio, se ha formado parte de heterogéneos encuentros reflexivos; se ha tratado de conocer en profundidad los espacios educativos, el trabajo de sus departamentos, los equipos, las prácticas, materiales o sistemas de evaluación para conocer la idiosincrasia de las prácticas consideradas referentes en nuestro campo de estudio.

<sup>2</sup> Paranapecaba: en la lengua indígena Tupi Guaraní quiere decir "lugar hacia si mira al mar".

En esta segunda parte de la investigación se describe en profundidad el estudio de caso elaborado sobre el programa educativo de la Villa de Paranapiacaba, que como enunciábamos, ha resultado un referente en el proceso de mapeo desarrollado en el contexto cultural de São Paulo, por lo que en este apartado tratamos de poner en contexto el lugar, su acción y los aspectos destacables que nos llevan a seleccionarlo como ejemplo de buenas prácticas.

Comenzamos contextualizando el entorno donde se desarrolla la acción como punto de partida para comprender el marco del estudio como sugería Galeano (2004), tratando de mantener un proceso relacional entre la teoría y la práctica, como proponíamos en nuestra metodología de trabajo.

La Villa de Paranapiacaba es un espacio situado en el municipio paulista de Santo André, estado de São Paulo, junto a un pequeño resto de mata atlántica preservada en Brasil. Este pequeño paraje tiene su origen a mitad del siglo XIX como villa de carácter victoriano ocupada por los ingleses a finales de siglo, para la construcción de una estación ferroviaria, un espacio colonial que tuvo su momento de mayor esplendor entre los años 20 al 70 del siglo XX. En el año 2000 pasó a ser adquirida por la ciudad de Santo André, quien desarrolló un proyecto social y cultural convirtiéndola en villa cultural y turística de interés ambiental. Esta Villa pasa por un proceso de reconocimiento por parte de la UNESCO como patrimonio de la Humanidad, convirtiéndose así en museo a cielo abierto el año 2008.

La Plataforma Paranapiacaba, Memoria y Experimentación<sup>3</sup>, sobre la que se desarrolla el estudio, tiene su origen como laboratorio que ejerce de interconector entre diversas redes regionales, estatales, nacionales e internacionales que apuestan por la revalorización del patrimonio cultural, partiendo del fiel compromiso de su población y los visitantes que hasta allí se acercan. Este tipo de propuestas crean una especie de museología social a través de procesos reflexivos entre la relación del mundo rural y el urbano o las identidades individuales y colectivas en relación al territorio, definidos por Fontal, Amaral y García-Ceballos (2017) como "museo del territorio", un laboratorio para el arte, la experiencia, la educación y los patrimonios en proceso.

Dentro de los objetivos que la Plataforma Paranapiacaba se propone, no solo está el desarrollo de proyectos de revalorización, sino que se promueven acciones educativas, proyectos artístico-creativos o, incluso, sistemas de microeconomías que tornen la región en un lugar auto-sustentable, dando lugar a diálogos entre todos los agentes participantes.

Respecto al análisis educativo que nos compete, la plataforma trabaja de manera holística tanto en la confección de materiales de mediación, la creación de recursos didácticos, el diseño de proyectos educativos, la elaboración de contenidos, publicaciones, exposiciones, registro de narrativas, etc., como en la categoría de patrimonio sobre la que actúa que engloba el histórico, natural, arquitectónico/urbanístico, socio cultural y humano (Amaral, 2007). Además, en lo que se refiere al plano social y accesible, las acciones se idean para los diferentes públicos: comunidades locales, niños, jóvenes, adultos, grupos escolares, universitarios y diferentes instituciones, resultando ejemplo de programación educativa accesible (Marín-Cepeda et al., 2017).

<sup>3</sup> PLATAFORMA PARANAPIACABA. MEMÓRIA E EXPERIMENTAÇÃO. Investigadora líder Dra. Lilian Amaral. Proyecto de revitalización de la Villa de Paranapiacaba, Estado de São Paulo, Brasil. Ministerio de Cultura / Instituto de Patrimonio Histórico Nacional / UNESCO. <https://www.facebook.com/groups/650565851732012/>

El proyecto educativo desarrollado por la Plataforma Paranapiacaba trabaja a partir de la investigación transdisciplinar, participativa, basada en enfoques dialógicos que nos hacen identificar a Freire (1973), así como la nueva museología y la museología social (Chagas & Murta, 2016), entre las bases teóricas de su diseño educativo. La metodología de trabajo reúne una gran parte de los procesos sintetizados en la cartografía gráfica expuesta en la Figura 2. Las acciones se erigen sobre las experiencias procesuales de las personas participantes en el proyecto, tratando de desarrollar la creatividad social a través de la colaboración entre la Alcaldía y el Ministerio de Cultura de Brasil por medio del Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, vinculada al MinC). Implica directamente la comunidad local, agentes culturales como mediadores de educación patrimonial en formación inmersiva, los profesores de las escuelas públicas, los investigadores de distintas instituciones en la condición de co-investigadores, docentes y discentes universitarios, los habitantes de la Villa y las personas que se encuentran en estrecha relación con el lugar. Las acciones planteadas poseen un carácter colectivo y colaborativo a través de la experimentación, que investiga imaginarios urbanos tratando de generar nuevas perspectivas de apropiación, pertenencia y resignificación del patrimonio material e inmaterial. En este caso, se trata de experimentar la ciudad y, como define Amaral (2009), producir una metamorfosis de la mirada a través de la profundización entre visualidad-visibilidad, recepción-percepción y comunicación-información. Se persigue un efecto de reverberación experiencial en las personas implicadas, a través de procesos reflexivos, artísticos y sensoriales, que desembocan en cartografías de la memoria y del imaginario social, como forma de ocupación y empoderamiento del espacio, lo que deriva en la puesta en valor del territorio, que junto al desarrollo de formas experimentales de socialización, implicadas en los procesos educativos que se plantean, favorece el sentimiento de apropiación, haciendo hincapié en la cita anteriormente referenciada, "solo se protege y conserva lo que se conoce y se valora" (Domingo et al., 2013, p. 3).

La principal aportación innovadora de esta plataforma es la disposición de estrategias que descubren, estimulan, detonan, desatan o despiertan los afectos, las emociones y los sentidos a través de las narrativas contemporáneas. De algún modo volvemos a la idea de contextualización propuesta por Barbosa (1991, 2013), en pos de un proceso relacional que invita a peregrinar entre las huellas de un territorio silenciado y la contemporaneidad. Desde la propia web del proyecto se alude a la configuración de una cartografía cognitiva, lo que implica diversos procesos a partir de la experiencia, la percepción y el pensamiento; una forma, como decíamos al inicio del texto, de abrir un camino a la significación desenvuelta en el propio territorio, a través de lecturas e interpretaciones del mundo y del conocimiento de las diferentes realidades sociales (micro-contextos sociales) extraídas de la oralidad de los que la habitan que, en ocasiones, son testimonios inéditos compartidos con las personas visitantes. En función de estos procesos, se resaltan algunos de los ejes sobre los que incide el proyecto, como el respeto a la diversidad, la autonomía y centralidad de los sujetos y las transformaciones sociales. Las diferentes prácticas culturales, artísticas y educativas que tienen lugar en Paranapiacaba, se desarrollan a través de procesos que imbrican el cuerpo, la mente, la expresión, la observación, la percepción e intervención en el territorio, como apunta Amaral (2015) al concebir las experiencias multisensoriales, el arte contemporáneo y la educación patrimonial como elementos convergentes entre las distintas formas de aprehensión del paisaje cultural, utilizando los mecanismos de la Geopoética de los Sentidos, con base en las cartografías sociales que aportan:

una visión del espacio urbano mediante conceptos de cartografía artística-social y de mapificación que hacen referencia a la representación de procesos dinámicos del territorio con base en informaciones multicapa con el fin de ordenar, transmitir, procesar e interpretar información convertida en dato cultural. El proyecto de investigación procesual en marcha "Geopoética: Cartografía de los Sentidos. Laboratorio Nómada" actúa como observatorio del territorio, de transformaciones urbanas en contextos ibero americanos contemporáneos. Está centrado en el análisis del ambiente multisensorial en zonas de tensión y conflicto, donde se han producido cambios bruscos de transformación urbana. Cada ciudad, barrio o calle tiene un ambiente audiovisual, táctil diferencial que se va transformando y adaptando en el tiempo. Los cambios en un medio ambiente natural o cultural, conllevan un cambio audiovisual, un cambio de las percepciones subjetivas y colectivas, por lo tanto, del patrimonio y del imaginario social. (p. 3638).

Podríamos hablar de un proyecto sensible e, incluso, sublime, que implica la participación de todos los sentidos para generar ese producto cartográfico final que registra imágenes, sonidos, olores, sentimientos, sensaciones, estados anímicos y espirituales, sueños, etc. Un mapa de testimonios sensoriales, que permiten la resignificación por experimentación de un modo más efectivo y nos lleva a la transformación social que promulgaba Freire (1971) y que se actualiza a partir de redes de afectos. Este desdoblamiento multisensorial permite que la experiencia mantenida sea más significativa, habiendo sumergido a la persona en el territorio de manera íntegra, por lo que el proceso vinculante entre la persona y el territorio será más efectivo y, por tanto, la consecución de los objetivos. El mapeo elaborado muta en una acción artística y cultural en constante transformación como señalaba Gómez-Redondo (2014), que crea flujos entre lo visible y lo invisible, lo real e imaginado.

La memoria es abordada a través de procesos que rescatan las historias de vida, la oralidad, los álbumes de familia, los objetos más personales, tratando de dar lugar a una reapropiación del espacio. A través de ella podemos observar lo que ya no somos mientras nos empoderamos de la idea de lo que fuimos que se colma de valor, una idea similar a la noción del tiempo expuesta por Benjamin (1982), en la que el pasado aún tiene algo que decir, y el presente contiene el pasado que no fue redimido.

En la Villa de Paranapiacaba también se ha dado lugar a otro tipo de prácticas socioculturales, intervenciones o participaciones artísticas con un componente educativo de sensibilización con el patrimonio, que ponen en valor a algunos de los artistas locales, basados en la idea de desarrollar acciones significativas, recorridos o composiciones urbanas que generasen diálogos a lo largo del proceso artístico-reflexivo entre el espacio, la vida cotidiana, el cuerpo y el lugar basados en la idea de Veloso (2004, p. 113), que expone lo siguiente: "la concepción del arte basada en el enraizamiento de las prácticas sociales colectivas, indicando una relación productiva entre arte y gestión del espacio público [...] resultando en invenciones creativas para formas del habitar". Dentro de esta idea se sumerge el objetivo de resignificar y reapropiar, lo que potencia la creación de imaginarios urbanos (Silva, 2001), que, de algún modo, consolidan los vínculos con el lugar que se quiere poner en valor y potencia la identidad social en relación con la villa. La ciudad es concebida como un espacio educativo y participativo de producción de conocimiento y desarrollo de experiencias.

En consonancia con Amaral (2009), este tipo de actividades culturales puede ejercer de elemento catalizador en la recuperación de las ciudades y tender un puente entre el marketing urbano, interés primario del sistema, y la identidad local, lo que conocemos

comúnmente como sostenibilidad del patrimonio “requiere encontrar el justo equilibrio entre sacar provecho del patrimonio cultural hoy y preservar su “riqueza frágil” para las generaciones futuras” (UNESCO, 2014, p. 132).

Destacamos la casa de la memoria, un proyecto colaborativo, ejecutado de forma multidisciplinar por especialistas en arte, cultura visual, arquitectura, historia oral, urbanismo, audiovisuales, preservación, educación artística, etc., además de los mediadores ambientales y culturales que fomentan un proceso que envuelve la comunidad en reflexiones que transitan entre arte y vida, individual y colectivo, imaginarios urbanos y sus representaciones, lo histórico y lo tecnológico, lo local y lo global, creando un puente virtual entre tiempos y espacios (Amaral, 2009, p. 235). Este proyecto desarrollado en 2007/2008 se basó en rescatar y salvaguardar las memorias individuales y colectivas de los habitantes de la Villa de Paranapiacaba, generando un recorrido cultural denominado “Museo al Cielo Abierto” (Amaral, 2008), donde la población local desarrolla las bases de un documental co-elaborativo, implicando a la gente en la definición de lo que debe ser preservado, cómo se debe hacerlo y quién detiene la memoria de un patrimonio que ha pasado por numerosas transformaciones llegando casi al olvido. A lo largo del año 2007/2008, una serie de talleres impulsaron el desarrollo de intervenciones artísticas y culturales, seminarios y formaciones en proceso de agentes de la memoria; tales acciones culminaron en la realización de un documental elaborado colectivamente en que se articuló todo el legado oral recopilado, cuyo valor patrimonial reside en la capacidad de constituirse como memoria colectiva de Paranapiacaba, contribuyendo a la valorización de la identidad cultural local y la integración de saberes. Este proyecto se ha llevado a cabo sobre la idea de espacio experimental de encuentro, con un carácter interdisciplinar, contemporáneo y educativo entre otros fines, como base para el desarrollo de diversas acciones, talleres, proyecciones, muestras, presentaciones y, en definitiva, centro de documentación y referencia del Paisaje Humano de la Villa de Paranapiacaba –cartografía social– (Figura 3).

A continuación se muestra un mosaico gráfico, resultado de una propuesta que implicó a investigadores de universidades nacionales e internacionales, así como locales, docentes y discentes en contacto directo con la población. Fueron más de 12 talleres públicos, residencias artísticas y pedagógicas entre una extensa serie de acciones formativas que implicaron tanto a agentes locales como a investigadores mediados por los Agentes Culturales en formación procesual, proceso empezado en el año 2014 y desarrollado hasta mediados del 2016<sup>4</sup>.

La experiencia “Prácticas de la Memoria y Patrimônio”, encuentros promovidos por la Plataforma Paranapiacaba junto a universitarios de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo Senac, la Universidad Federal de São Paulo UNIFESP, al Instituto del Patrimonio Histórico Nacional del Ministerio de Cultura de Brasil y la comunidad de artistas y artesanos de Paranapiacaba, tras la realización de recorridos, entrevistas y diferentes ponencias. Una inmersión y maquetación como pretexto para la acción del inventario participativo (Figura 4).

Los talleres procesuales, festivales performativos y recorridos multisensoriales, presentaron amplias perspectivas para tratar el singular patrimonio de la Villa de Paranapiacaba. En su historia y ambiente están plasmadas las vivencias ancestrales indígenas Latinoamericanas: los caminos del Peabiru<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> [https://issuu.com/liliananaral/docs/plataforma\\_paranapiacaba\\_observat\\_](https://issuu.com/liliananaral/docs/plataforma_paranapiacaba_observat_)

<sup>5</sup> Peabiru (en Tupi, “pe” quiere decir camino, “abiru”, vegetación amasada. Antiguos recorridos utilizados por los indígenas sudamericanos, antes de su descubrimiento por los europeos, que conectaban el litoral al interior del continente. Los caminos de Paranapiacaba llevaban hasta el Perú.



Figura. 3. Cartografías colaborativas. Inventario participativo.  
 Material para uso didáctico cultural. Plataforma Paranapiacaba, 2017.

**CARTOGRAFÍAS COLABORATIVAS**  
**VILA DE PARANAPIACABA**  
**SANTO ANDRÉ - SP**

**EXPERIÊNCIA COLABORATIVA**

Ao longo de 2015 e 2016 desenvolvemos, na Vila de Paranapiacaba, uma série de encontros, pesquisas, escutas, palestras, oficinas, visitações artísticas, percursos museológicos focados na formação e sensibilização da comunidade para a conservação e preservação da paisagem cultural, atuando na construção de redes de atores que articulam relações entre moradores, visitantes, instituições culturais, Universidades, parceiros locais e internacionais. Com apoio de colaboradores como o IPHAN São Paulo, as Universidades UNESP | Curso de História da Arte e Centro Universitário Senac Santo Amaro | Curso de Arquitetura, da REPEP, do Museu de Santo André, entre outros, realizamos as oficinas: Públicas da Memória e Cartografia Colaborativa, atuando em encontros coletivos, as memórias individuais e coletivas de moradores de Paranapiacaba, envolvendo, em especial, jovens e adultos. Com a iniciativa das estudantes universitárias e a comunidade local foram desenvolvidas iniciativas que se concretizaram em dispositivos representativos da memória coletiva. Mapas, mapas e cartografias colaborativas são espaços relacionais que exploram e estabelecem as experiências vividas e as memórias compartilhadas.

Lilian Amaral, Artista visual, Plataforma Paranapiacaba

**VILA DE TRABALHADORES**

Em Paranapiacaba, que significa "do lugar de onde se é o pai", viveu Inda Taki, vovó grande de todos aqui hoje. Suas gentes se formaram de trabalhadores-operários, trabalhadores-comerciantes, trabalhadores-brasileiros e estrangeiros que passaram a construir e compartilhar ideias e histórias em torno da construção do sistema funcional - tecnológico nosa para irradiação de transporte ferroviário que teria a ligação do porto, no litoral, com o planalto, em São Paulo. Homens e mulheres que também criaram modos de sobrevivência, fôlego, religiosidade e cultura na cidade que nasceu em forma de vila para que estivesse a lido alardeada ferroviária.

Hoje, Paranapiacaba é Vila de muita história, memória, natureza e arte. São atores moradores mantêm boa parte das características da Vila original em seu cotidiano arquitetônico. A unidade, a rede e o isolamento dos grandes eixos urbanos mantêm o aspecto materno, burocrático, assombroso ou majestoso, a crítica de cada morador da história passada, gentes cada vez mais atraídas principalmente durante sua famoso festival de inverno, quando aproximam o lugar não só para ver o mar, mas também para ouvir tribos e cachoeiras no meio de rica natureza preservada.

Karina Alves Teixeira, Historiadora, REPEP

**O IPHAN**

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e visibilidade para as gerações presentes e futuras.

O Iphan possui 27 Superintendências (uma em cada Unidade Federativa), 27 Instituições Técnicas, 6 ministérios debruçados em cidades que são conjuntos urbanos tombados, as chamadas Cidades Históricas, e ainda, cinco Unidades Especiais, sendo quatro delas no Rio de Janeiro: Centro Histórico, Sítio Roberto Buatoir Mare, Povoação e Centro Nacional do Folclore e Cultura Popular, e, uma em Brasília, o Centro Nacional de Arqueologia.

O Iphan também responde pela conservação, salvaguarda e monitoramento dos bens culturais brasileiros inscritos na Lista do Patrimônio Mundial e na Lista do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, conforme convenções da Unesco, respectivamente, a Convenção do Patrimônio Mundial de 1972 e a Convenção do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003.

REGISTRANDO SUA PRÓPRIA CARTOGRAFIA



Fuente: Archivo Plataforma Paranapiacaba.

*Figura 4.* Plataforma Paranapecaba. Taller "Prácticas de la Memoria y del Patrimonio, Inventario Participativo". Descripción visual de los procesos artísticos y creativos



Hilando una reflexión conclusiva, la Plataforma está volcada en la salvaguardia, reactivación y preservación de la memoria patrimonial de Paranapecaba, por lo que tratan de tender los puentes más firmes posibles para que dicha labor sea efectiva, a la par que disfrutada. Integra las personas, el patrimonio, la historia y las vivencias para conectar entre todos a través de los afectos y los procesos de patrimonialización promulgados por Fontal (2003). Además de trabajar desde una perspectiva identitaria, juega con ese salto del tiempo del pasado al presente, con las propuestas más contemporáneas y con una de las bases que Barbosa (2008a), establecía en la educación artística, abogando por el arte como instrumento vehicular para la comprensión de conceptos.

## 6. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Una vez expuestas ambas fases del proceso investigador, recogemos en este último apartado algunas conclusiones extraídas del mapeo tras la observación, el análisis, la triangulación de los datos y el proceso reflexivo, continuando con la estructura del estudio, de lo global a lo particular.

Consideramos esencial una buena base formativa de los equipos educativos para lograr un proceso integral de la experiencia de aprendizaje, por lo que han de poseer las

estrategias necesarias de mediación, según Dewey (1980, p. 111) "a qué mirar, cómo y para qué". Además, los especialistas que lo conformen han de ser flexivos y reflexivos, capaces de teorizar desde la práctica, de analizar los grupos y volver particulares las prácticas generales. Según Stenhouse (1987), teorizar incrementa el sentido profesional volviendo al profesional más crítico y dispuesto al aprendizaje desde su propio trabajo, lo que definimos como autoevaluación de las prácticas educativas, que dan lugar a la mejora y evaluación de las prácticas.

Los equipos educativos han de estar formados multidisciplinariamente y caminar en una misma dirección, pues equilibran, profundizan y resuelven de una manera más satisfactoria, los retos que el patrimonio propone desde varias perspectivas de acción. Un aspecto que puede favorecer la práctica educativa es la pluralidad en los miembros del equipo, entendiendo pluralidad como diversidad en el género, multiculturalidad o capacidades diversas, de este modo tendremos un componente con mayor capacidad de empatizar y atender a las minorías, los grupos con necesidades educativas especiales o capacidades diversas, así como una mayor destreza para detectar las necesidades grupales, las demandas y la ejecución de adaptaciones en los materiales o la metodología educativa.

A lo largo del estudio se han podido detectar diferencias conceptuales en la idea de patrimonio que, de manera un poco arriesgada, consideramos que tienen que ver con la educación patrimonial, sensibilización, valoración y socialización del mismo, a lo largo del sistema educativo obligatorio. Asimismo, se ha abordado en los grupos de discusión la idea de vínculo entre personas y patrimonios, dando lugar a una reflexión sobre el contexto cultural de São Paulo donde se desarrolla principalmente el mapeo investigador.

Como resultado de estos encuentros se esclarecen algunos aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de analizar la educación patrimonial en las diferentes realidades, recordemos que es un estudio que no se plantea con fines generalizables, sino como un análisis particular de un determinado contexto que puede ser extrapolable a otros de similares características. Estos aspectos que tienen que ver con la concienciación social respecto a la idea de patrimonio, con las leyes que lo protegen, con los órganos de gestión o la situación política, nos ayudarán no solo a contextualizar el estudio, sino a conocer el grado de necesidad educativa y los diferentes aspectos en los que debemos incidir con nuestra práctica.

- Considerar las relaciones del país con su historia.
- Entender cómo son las personas, cómo es la población, sus características, sus experiencias y sus transformaciones.
- Estudiar su sistema de vida, cómo es su relación con la ciudad y el entorno.
- Comprender la fuerza de sus tradiciones, cuánto de presente está el origen de sus raíces y considerar cuál es el nivel de apego a su herencia.
- Conocer qué papel tiene el patrimonio dentro de su sistema legislativo, instrumentos de gestión, medios e implicación de las instituciones con el mismo.

El caso de la ciudad de São Paulo subraya la diversidad en la población existente por la extensión y dimensión del país, siendo uno de los más grandes a nivel mundial. Esta característica implica la movilización poblacional en grandes distancias, un alto porcentaje de los habitantes de São Paulo no pertenece al estado paulistano, sus raíces han quedado arraigadas en diversos puntos de la geografía brasileña y mundial. Consecuentemente, nos

lleva a situarnos en un alto grado de desapego frente a este contexto. Concretamente en la Villa de Paranapiacaba, cada vez son menos los que la habitan debido a las transformaciones económicas y sociales, y más los que ven ese entorno como lugar de paso u oportunidad laboral, con el que no se sienten vinculados. Una gran parte no siente suyo el patrimonio ni conoce su historia.

Para concienciar a la población de la necesidad del cuidado, respeto, preservación y transmisión del legado patrimonial, es necesaria una actuación prolongada y efectiva, que parta de los intereses de las personas y genere un aprendizaje reverberante. Se han catalogado 122 acciones desarrolladas dentro del ámbito brasileño en las bases de datos del OEPE, que destacan por una educación basada en los procesos educativos vinculantes, relacionales, identitarios, de significación, pertenencia o sensibilización con el patrimonio. Como común denominador, los procesos de patrimonialización están fuertemente presentes como base metodológica en las acciones educativas, que tratan de relacionar las personas, la historia, las vivencias raíces y costumbres con el patrimonio, lo que les sitúa como país referente en lo que consideramos una arquitectura educativa efectiva para la sensibilización con el patrimonio. Sin embargo, por el punto de partida en el que se encuentran a nivel educacional, queda un arduo camino por andar para evitar acciones que atenten contra la destrucción del patrimonio.

Una vez expuesta la contextualización para comprender la proliferación de las prácticas educativas que se desarrollan en el área paulistana, nos atrevemos a promulgar algunas premisas que ayudarán a alcanzar la reverberación cognitiva a través de los procesos de mediación. Estas inferencias se construyen tras la triangulación a lo largo del proceso documental, de los datos extraídos del análisis de los programas y de la observación de las prácticas que han presentado un mayor grado de calidad educativa.

- La experimentación, el pensamiento y la contextualización han de estar presentes en todas y cada una de las propuestas como base del proceso de aprendizaje, ya que solo desde ese paradigma se podrá dar lugar a la significación y al conocimiento.
- Solo desde una educación dialogante que parta de la realidad del individuo y que abogue por una educación activa y participativa en constante construcción, se logrará una motivación, estímulo, curiosidad y deseo de conocimiento, dando lugar a una transformación social que despierte los valores patrimoniales que queremos transmitir.
- A lo largo de la experiencia patrimonial han de estar presentes los procesos de disfrute, creación y reflexión que provocan los procesos patrimoniales, valoración, socialización, sensibilización.

Por último, cabe señalar la importancia del desarrollo de los sentidos, el despertar de las emociones y la exteriorización de los afectos, a través de los procesos relacionales. Es importante que el mediador ponga en funcionamiento la mente de las personas y las dirija a la toma de conciencia sobre su legado. Estos procesos relacionales y experiencias vinculantes nos permiten significarnos, identificarnos y relacionarnos con el patrimonio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, L. (2007). Tecendo Redes de Afetos: dos fragmentos às constelações. En *Rede Nacional de Artes Visuais* (pp. 17-21). Rio de Janeiro: FUNARTE/Ministério da Cultura.
- Amaral, L. (2008). *Museu Aberto: a cidade como museu e o museu como prática artística*. Recuperado de <http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/166.pdf>.
- Amaral, L. (2009). Museo Abierto: entre visualidades y visibilidades. Tejiendo Redes y Miradas de Afectos. De los fragmentos a las constelaciones. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 225-238.
- Amaral, L. (2015). Geopoética: cartografia dos sentidos. Laboratório nômade. Narrativas artísticas contemporâneas, memória coletiva e experimentação. In P. Arantes (Org.), *Arte em deslocamento: trânsitos geopoéticos* (pp. 18-55). São Paulo: Paço das Artes, Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.
- Aparici, R. (Coord.). (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Bogotá: Gedisa.
- Arraiz, A., & Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Aularia. (2013). Temas para debate. Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia*, 2(2), 265-279.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Visor.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no Ensino da Arte*. 5ª edição (2004), São Paulo: Perspectiva, 2004.
- Barbosa, A. M. (2008a). *Ensino da arte memória e história*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (Org.). (2008b). *Arte- Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2013, mayo 10). *Entrevista para UNESCO*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL\\_ID=16675&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=16675&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Barbosa, A. M., & da Cunha F. (Orgs.). (2010). *Abordagem triangular. No ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M., & Galvão, R. (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP.
- Bellmunt, C. S. (2011). Estudiar el pasado para mejorar el futuro. En J. Almansa (Ed.), *El futuro de la Arqueología en España* (pp. 31-34). Madrid: JAS Arqueología S. L. U.
- Benjamin, W. (1982). Tesis de filosofía de la historia. *Discursos interrumpidos I*, Madrid: Taurus.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes, Norma
- Calbó, M., Juanola, R., & Vallès, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación y patrimonio: Artes, culturas, ambiente*. Girona: Documenta Universitaria.
- Capel, H. (2014). *El patrimonio: la construcción del pasado y del futuro*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Chagas, M., & Murta, M. (2016). Das utopias museais ao paragramatismo estruturado. *Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia*, 7.
- Criado, F. (2001). La memoria y su huella: Sobre arqueología, patrimonio e identidad. *Claves de razón práctica*, 115, 36-43.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada
- Dewey, J. (1980). *Art as experience. El arte como experiencia* (Trad. J. Claramonte) Barcelona: Paidós.
- Domingo, M., Fontal, O., & Ballesteros, P. (Coords.). (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Ferraz, M. H., & Rezende, M. F. (2009). *Metodologia do Ensino de Arte fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Fontal, O. (2003). *La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón:

- Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O., Amaral, L., & García-Ceballos, S. (2017). Repensando los museos desde la educación patrimonial: hacia los conceptos de «lo patrimoniable» y «patrimonio en tránsito». En S. Molina, N. Llonch & T. Martínez (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 135-151). Gijón: Trea.
- Fontal, O., García-Ceballos, S., & Ibáñez, A. (2015). *Educación y patrimonio: visiones caleidoscópicas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O., & Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47(1), 65-90.
- Fontal, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (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.
- Fontal, O., & Juanola, R. (2015). La educación patrimonial: Una disciplina útil y rentable en el ámbito de la gestión del patrimonio cultural. *Revista Cadmo. International Journal of Educational Research*, 23(1), 9-25.
- Fontal, O., Marín, S., & García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P., & Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (1a ed. 1965). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Gómez-Redondo, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 5, 66-80.
- Guber, R. (2001). *Emografía. Método, práctica y reflexividad*. Colombia: Norma.
- Hausser, A. (1974). *Origen de la literatura y el arte*. Madrid: Guadarrama.
- Horta, M. L. P., Grunberg, E., & Monteiro, A. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial.
- ICOM. (2010). Key Concepts of Museology (A. Colin., A. Desvallées y F. Mairesse Coords.). Recuperado de [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Museologie\\_Anglais\\_BD.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Anglais_BD.pdf)
- Marín-Cepeda, S., García-Ceballos, S., Vicent, N., Gillate, I., & Gómez-Redondo C. (2017). Educación patrimonial para la inclusión a partir del OEPE. *Revista de Educación*, 375, 110-135.
- Martín, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el museo de Huelva* (Doctoral Dissertation). Universidad de Huelva, Huelva.
- Martínez, M., & Fontal, O. (2016). El binomio educación y patrimonio cultural inmaterial: evaluación de programas educativos. *Libro de actas VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 624-637). Santiago de Compostela.
- Nakashato, G. (2012). *A educação não formal como campo de estágio: contribuições na Formação inicial do arte/educador*. São Paulo: SESI- SP.
- Pérez-Bermúdez, C. (2000). *Lo que enseña el arte. La percepción estética en Arnheim*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Read, H. (1943). *Education through art*. London: Faber and Faber.
- Rodrigues, A. (1973). Uma experiência criadora na educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 5(130), 251-256.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. doi:10.14516/fde.2013.011.015.005
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología Cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Silva, A. (2001). *Imaginários Urbanos*. São Paulo: Perspectiva.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145.
- Unesco. (2014). *Manual Metodológico: indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo*. Francia: UNESCO.
- Urquizar, A., & García, J. E. (2012). *La construcción historiográfica del arte*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Veloso, M. (2004). *Rede Nacional de Artes Visuais*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Ministério da Cultura.
- Walid, S., & Pulido J. (2014). Socialización del patrimonio, patrimonio expandido y contextualización de la cultura. *Revista ArqueoWeb*, 15, 326-334. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/15/Walid-Pulido.pdf>
- Wilson, B. (1997). *The Quiet Evolution: Changing the Face of Arts Education*. Los Angeles: The Getty Institute for the Arts.
- Zarzo, E. (2016). *Memoria retórica y experiencia estética. Retórica, Estética y Educación* (Doctoral Dissertation). Universidad de Alicante.

