



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Teixeira, Simonne

EDUCACIÓN PATRIMONIAL: ALFABETIZACIÓN CULTURAL PARA LA CIUDADANÍA

Estudios Pedagógicos, vol. XXXII, núm. 2, 2006, pp. 133-145

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENSAYOS

*EDUCACION PATRIMONIAL:
ALFABETIZACION CULTURAL PARA LA CIUDADANIA*

Cultural Heritage Education: *cultural lectures* for citizenship

Simonne Teixeira

Universidade Estadual do Norte Fluminense-Darcy Ribeiro (UENF),
Centro de Ciências do Homem (CCH), Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico (LEEA),
Oficina do Estudos do Patrimônio Cultural. simonne@uenf.br

Resumen

La Educación Patrimonial se presenta como un campo propicio al desarrollo del concepto de Patrimonio Cultural, permitiendo la aprehensión de nuevos referenciales para su selección y la democratización de las prácticas culturales. El presente trabajo trata de una acción pedagógica junto a tres escuelas públicas en el municipio de Campos dos Goytacazes, norte del Estado de Río de Janeiro, con el objetivo de difundir la noción de Patrimonio Cultural, contribuyendo para su entendimiento y su preservación. Las reflexiones teóricas y los resultados prácticos de esta acción son aquí presentados y discutidos.

Palabras clave: educación patrimonial, patrimonio cultural, Campos dos Goytacazes.

Abstract

The Cultural Heritage Education is accepted as a viable route for understanding the Cultural Heritage concept, allowing for new standards for its definition and spreading of cultural manifestations. In this work we discuss an approach to stimulate understanding and preservation of Cultural Heritage, this attempt was done together with three public schools in Campos dos Goytacazes, northern Rio de Janeiro State. Theoretical background and practical results are presented and discussed.

Key words: cultural heritage education, cultural heritage, Campos dos Goytacazes.

* El Proyecto de Extensión "Patrimônio Cultural: aprendendo a conhecer. Proposta para uma ação de Educação Patrimonial" concurrió a un presupuesto propio junto al Ministerio de la Educación, siendo contemplado a finales del año de 2005. Está registrado en la Pro-Rectoría de Extensión/UENF desde el año 2004. El proyecto cuenta con la participación de alumnas de los cursos de Ciencia de la Educación y Ciencias Sociales (Allana Pessanha de Moraes, Auta de Jesús Braga y Mírian Viana Alves) que cuentan con becas de extensión y con cuatro becarias del programa "Universidad Abierta" de la Pro-Rectoría de Extensión (Silviane de Souza Vieira, Adriana Borges Salles, Tatiana Gonçalves da Silva y Sabrina Viviane de Araujo Lima). Participa también como voluntaria Gabriela de Oliveira Gonçalves.

“O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria sociedade” (Freire 1981: 39).

En este artículo pretendo trazar algunas reflexiones acerca de la práctica de la Educación Patrimonial, teniendo en cuenta una experiencia a partir de la puesta en práctica de un proyecto de extensión. Así me parece bien iniciar con un breve análisis de los usos del patrimonio y de la política cultural entendidos como un campo de disputas del poder.

El vocablo patrimonio tiene un origen latino, derivado de *pater, padre, pai*. Según Chauí no se trata del genitor (del latín *genitor*), sino de una figura jurídica, donde *pater* es el señor dueño de la tierra y de todo lo que hay en ella (Chauí 2004: 15). Así patrimonio es lo que pertenece al padre, lo que se configura como herencia paterna, o sea, los bienes materiales transmitidos de padre a hijo. El término, aún en nuestros días, es usado en alusión a la herencia familiar. Por extensión se puede hablar de Patrimonio Cultural refiriéndose a la herencia sociocultural legada a los ciudadanos de una determinada nación.

El uso del término empieza en la Francia pos-revolucionaria, cuando el Estado decide colocar bajo su tutela y proteger las antigüedades nacionales a las cuales es atribuido el significado para la historia de la nación. Así que, inicialmente el conjunto de bienes entendidos como herencia del pueblo de una nación fue entonces designado como patrimonio histórico. Además del aspecto histórico se valorizó como criterio de selección el aspecto artístico y excepcionalidad de los bienes.

La consolidación de los Estados Nacionales en Europa, sobre todo en el siglo XIX, impuso la necesidad de fortalecer la historia y la tradición en cada territorio como factor generador de una identidad propia. Este hecho sobrepuso lo nacional sobre lo regional y particular, mientras la selección oficial presupuso exclusiones en un proceso de homogeneización (Rodrigues 2001: 16). Como consecuencia, la selección y clasificación de bienes que debían servir de referencia para toda la nación estuvo al servicio de la afirmación y reafirmación del Estado. En este sentido no se pueden olvidar los aspectos ideológicos que subyacen a las políticas de preservación del patrimonio.

Haciendo uso de la noción de *campo* como lo maneja Bourdieu, considero que la política cultural de los Estados-Nación, sobre todo aquella que se refiere al ámbito del patrimonio –mientras categoría discursiva para amalgama de la identidad y constitución misma del Estado–, se constituyó como un campo, entendido como un espacio donde se manifiestan disputas de poder (Bourdieu 1983). Más precisamente disputas material y simbólica de los grupos y sectores sociales que conforman la nación y las formas diferenciadas con que ascienden al patrimonio y demás acervos culturales.

Para su efectiva consolidación, el Estado-Nación no pudo prescindir de construir un *semióforo* nacional –en gran parte representado por el patrimonio cultural entendido como nacional– oriundo de la disputa de poder y prestigio bajo la acción del poder político (Chauí 2004). Chauí define *semióforo* como algo que, aunque sea “retirado do circuito de utilidade e esteja encarregado de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a unidade indivisa dos que compartilham uma crença comum ou um passado comum, ele é também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e conservar um sistema de crenças ou um sistema de instituições que lhes

permite dominar um meio social” (Chauí 2004: 13). Para ella, “(...) os semióforos religiosos são particulares a cada crenças, os semióforos da riqueza são propriedade privada, mas o patrimônio histórico-geográfico e artístico é nacional” (*op. cit.* 14). Así que el patrimonio viene siendo utilizado reiteradamente para consolidar el sentimiento de identidad y pertenencia de los ciudadanos respecto a la nación.

El recorte que se hace en las culturas locales y regionales se propone construir un discurso coherente sobre la nación, producir sentidos que las puedan explicar y diferenciar unas de las otras. En este proceso selectivo se supone que su aceptación es consensual. Trátase, en última instancia, de crear una identidad que debe ser compartida por todos los ciudadanos de la nación. Y no tan sólo la identidad, sino se construye también la noción de alteridad. Para Anderson las diferencias entre las naciones está en las diferentes formas que fueron imaginadas (Anderson 1989). Los medios para la construcción de la narrativa de la nación se sostienen sobre todo en el sistema educacional, que crea patrones generales de alfabetización y una cultura homogénea que tiene por base una única lengua. Para tal fin fueron instituidos los museos, archivos y bibliotecas nacionales que deberían acumular todo sobre la nación y consecuentemente sobre la identidad de esta nación y su gente desde una perspectiva totalizante de la sociedad.

Esto me hace pensar en Elias y Scotson y en su bello libro *Os estabelecidos e os outsiders*. Al describir una pequeña comunidad de la periferia urbana –que ellos llamaran de Winston Parva– ponen en evidencia el tema “humano universal” (2000:19) de la disputa de poder. La fisura que separa esta comunidad en “establecidos” y “outsiders” se basa en un único argumento: la antigüedad. Esto es, los establecidos son los que estaban allí hace dos o tres generaciones, mientras los *outsiders* eran recién llegados. No había “diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas, e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social” (*op. cit.* 21). Sin embargo, los primeros se creían superiores a los demás, se creían mejores seres humanos que los demás. Los primeros tenían “um passado comum” (*op. cit.* 38), “haviām atravessado juntos um processo grupal –do passado para o futuro através do presente– que lhes dera um estoque de lembranças, apegos e aversões comuns (...) Por terem vivido juntas bastante tempo, as famílias antigas possuíam uma coesão, como grupo, que faltava aos recém chegados” (*op. cit.* 38). Según Elias, el estigma colectivo imputado a los *outsiders* los lleva a construir una autoimagen moldeada por los establecidos e incluso a desarrollar un comportamiento correspondiente a lo que estos últimos esperan. Lo que intento explicitar es que el patrimonio cultural resulta de una fuerte cohesión social, traducida en consenso que “expresa la solidaridad que une a quienes comparten un conjunto de bienes y prácticas que los identifica, pero suele ser también un lugar de complicidad social” (Canclini 1997: 59).

Así que si pensamos la política cultural de preservación como un campo de disputas sociales podremos asumir que la clase hegemónica se aprovecha de los intelectuales, constructores por excelencia de las narrativas sobre la nación, alejando a las clases sociales más desfavorecidas del ámbito decisorio respecto a los bienes que deben ser preservados, esto es, de los bienes que se van a configurar como semióforo de la nación. Bourdieu señala que “os defensores da identidade dominada aceitam, quase sempre tacitamente, por vezes explicitamente, os princípios de identificação de que a sua identidade é produto” (1998: 110). Es evidente que este proceso selectivo incide

sobre las identidades culturales (en particular la nacional). Esto porque “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (Hall 2001: 47).

En este sentido se puede afirmar que los bienes tradicionalmente preservados corresponden a las clases más favorecidas de la sociedad que logra imponer su herencia a todo el conjunto social. Se sitúa en el ámbito de lo que Bourdieu llama poder simbólico. La élite al hablar con autoridad lleva a los demás a tomar el enunciado como verdad imponiendo una visión de mundo social. Para Bourdieu, “este acto de derecho que consiste en afirmar con autoridad una verdad que tem fuerza de ley es un acto de conocimiento, o cual, por estar firmado, como todo el poder simbólico, no reconocimiento, produce la existencia de aquello que enuncia” (Bourdieu 1998: 114). Y lo que se enuncia es una imagen de nación y su correspondiente identidad.

Bourdieu ya ha advertido respecto a las relaciones entre la noción de patrimonio y la formación de vínculos sociales, reforzando la importancia de la cohesión social apuntada por Eliás

mas, em outras regiões do mundo, é claro que os grandes aparelhos de socialização que haviam funcionado bem, com valores nos quais todos acreditavam, com normas que eram bastante difundidas, bastante adotadas, já não funcionavam muito bem e que, ao contrário, percebe-se uma emergência cada vez mais forte da fragmentação social. Nessas condições o patrimônio assume aspectos espantosos e estranhos, na medida em que o que constituía a certeza do patrimônio era um certo consenso em torno de valores atribuídos ao passado. A partir do momento em que os valores comuns são cada vez menos numerosos, em que triunfa a fragmentação, pode-se atribuir valores diferentes ao que nos vem do passado (Bourdieu 1987: 10).

Esta fragmentación incide sobre el sujeto “descentrado”, cuya identidad es inestable y móvil, muchas veces contradictoria e inacabada (Hall 2001: 46). Así que es necesario cada vez más construir nuevos paradigmas para pensar el patrimonio.

De hecho, necesitamos repensar lo que entendemos por nación, pues “lo que concebimos como propio ya no es únicamente el conjunto de bienes y tradiciones surgidos y mantenidos en el territorio históricamente habitado por una comunidad” (Canclini 1997: 57). Vivimos bajo veloces procesos de cambios y de larga comunicación planetaria. La nación se configura como tan solo una parte de nuestra compleja cultura.

BRASIL - ESTADO DE LA CUESTION

En Brasil, durante el período correspondiente al primer gobierno de Getúlio Vargas (1930-1945), fue creado el Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN que se propuso desde entonces acoger y tutelar los bienes, que, según sus mentores, representasen a la Nación. Estaba en construcción lo que sería el *semióforo* nacional de Brasil.

En este período parte expresiva de la intelectualidad se dedicaba al proyecto de consolidar la idea de Nación y Estado en Brasil. Mientras tanto fueron elegidos como bienes representativos de Brasil fundamentalmente los de la herencia lusitana. Esta concepción “incluía como patrimônio do Brasil apenas os bens da elite branca, portugue-

sa e católica” (Falcão 2000), esencialmente los bienes de “piedra y cal”. Los bienes de origen indígena o africano no fueron incluidos en este proceso selectivo. La cultura material de esta parcela de la sociedad, así como de los inmigrantes europeos y otros desposeídos no servía como elemento constitutivo de la narrativa que entonces se construía sobre el Brasil.

La elite, que siempre comprendió perfectamente el significado de los bienes patrimoniales, encontró en la ambigüedad de los intelectuales del período un fuerte aliado en la defensa de aquellos bienes cuyos valores simbólicos y constitutivos de la memoria hacían referencia explícitamente a sí mismo como grupo social. Así como bienes patrimoniales reconocidos como de valor histórico y artístico, de expresión nacional, no estaban incluidos, por ejemplo, ninguna construcción indígena o las casas rústicas de los colonos, pues por más sólidas que fuesen, no les era atribuido ningún valor arquitectónico especial (Teixeira *et al.* 2004: 2).

Maria Cecília L. Fonseca considera que si el objetivo de esta política estatal es amplio, teniendo en cuenta que se refiere a toda la sociedad y no a grupos o sectores específicos, su campo de producción es bastante restringido, pues es una “política conduzida por intelectuais, que requer um grau de especilização en determinadas áreas do saber (...) e por parte dos usuários, algum domínio desses códigos. A legitimidade da constituição de um patrimônio se assenta, para seus mentores, não apenas no seu valor como símbolo da nacionalidade, mas também em valores culturais que são atribuídos a partir de critérios formulados por estas disciplinas” (Fonseca 1997: 12).

A partir de los años 1980 acompañando una tendencia mundial, la política cultural de preservación en Brasil asume una perspectiva más holística de cultura. La crisis de la perspectiva totalizante de las sociedades, la ruptura de los modelos sociológicos que planteaban la sociedad como un todo unificado y la consecuente fragmentación del sujeto posmoderno conlleva a una explosión de identidades.

La inversión de perspectiva coincide con un período en que la antropología se desplaza en nuevas investigaciones, ampliando y redefiniendo prioridades culturales, imponiendo nuevos valores que deben ser preservados. Los “saberes”, los ritos, cantos y rezos, el *terreiro* y el taller son debidamente incorporados a la problemática en cuestión.

A partir de este período se torna más frecuente el término Patrimonio Cultural. Este busca de dar cuenta de un amplio conjunto de bienes entendidos como pertenecientes a un pueblo o nación, e incluye los bienes referenciales de toda la sociedad. De acuerdo con la Constitución brasileña de 1988, Artigo 216, “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. El concepto tiende a incorporar incluso el patrimonio ambiental como bien cultural, en un progresivo desplazamiento de la idea de patrimonio constituido tan solo por los bienes históricos y artísticos, casi siempre representados por las edificaciones del clero, del Estado y de la élite.

Para Rodrigues el concepto se desplazó de la nación para la sociedad, pero la idea permanece como trazo de las prácticas preservacionistas, disimulando las diferencias sociales y culturales (*apud.* Soares 2003: 24). Pese a que el término Patrimonio Cultural pretende incorporar valores étnica y socialmente diversificados, las prácticas patrimoniales aún son extremadamente elitistas y excluyentes.

Por todo lo que venimos tratando, podemos afirmar que el Patrimonio Cultural no es, todavía, un bien aprehensible por todo el conjunto de la sociedad, por lo menos no de manera ecuánime por todos los sectores o grupos. En un país donde el sistema educacional sufre una crisis sin precedentes y cuando el problema del analfabetismo trasborda el hecho de la simple adquisición de las técnicas de lectura¹, cuestionarse sobre la forma como el conjunto de la sociedad civil, admitiendo su heterogeneidad y complejidad, percibe el patrimonio cultural y cuál es el nivel de participación en las elecciones y decisiones a que se refieren, es fundamental. Para Fonseca: “falar de uma demanda social em termos da constituição de um patrimônio cultural da nação é bastante problemático, sobretudo em uma sociedade como a brasileira, onde, ao lado da popularidade dos contextos culturais, existem profundas desigualdades econômico-sociais e a autonomia de uma esfera cultural sequer faz sentido para alguns grupos da sociedade nacional” (*op. cit.* 15). La misma autora advierte además sobre la complejidad de la intervención de los intelectuales “que atuam, dentro do Estado, como organizadores de uma demanda cultural ainda não explicitada, no sentido de defender os interesses de grupos carentes de organização própria” (*op. cit.* 15).

Dimensionar estas cuestiones y pensar formas de acción más ecuánimes o una política cultural más democrática es el desafío más emergente de los estudiosos del patrimonio. Formar ciudadanos capaces de intervenir en el proceso de selección atendiendo a criterios que no son específicos es una demanda preeminente en los días actuales. No basta una legislación de protección de los bienes culturales si no se asegura su difusión y la comprensión de su significado. Es fundamental poner en práctica acciones educativas que garanticen la protección de los bienes y estimulen nuevos procesos selectivos que tomen en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad.

LA EDUCACION PATRIMONIAL

El término Educación Patrimonial fue introducido en el Brasil, en “termos conceituais e práticos” (Horta 1999), a inicios de los años 1980, y tuvo como referencia el *Heritage Education*, trabajo pedagógico desarrollado en Inglaterra en la década anterior. En el Brasil, inicialmente restringida a los museos, esta propuesta metodológica y educacional viene a lo largo de los años ganando espacio. Algunas experiencias en Brasil han presentado excelentes resultados, fortaleciendo las identidades individual y social, relacionándolas a los contextos culturales en los cuales se insertan. La acción educacional, que tiene por base la cuestión patrimonial, es esencialmente política y se presenta como un fuerte instrumento de ciudadanía e inclusión social.

En términos conceptuales, podemos decir que la Educación Patrimonial es “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. (...) é um instrumento de ‘alfabetização cultural’ que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (Horta 1999: 6).

¹ Lo que se conoce como “analfabetismo funcional”, donde el individuo sabe leer, pero no aprehende el contenido de lo que lee.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural define en su artículo 7º. que “toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Esta é a razão pela qual o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às futuras gerações como testemunho da experiência e das aspirações humanas, com intuito de nutrir a criatividade em toda a sua diversidade e promover um verdadeiro diálogo entre as culturas”.

La Educación Patrimonial se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios. Los bienes culturales permiten la integración de diferentes conocimientos que pretenden algo más que un estudio del pasado: “Alguns tópicos são idéias para a abordagem de temas do currículo básico, que atravessam várias disciplinas: a educação ambiental, a cidadania (pessoal, comunitária, nacional, incluindo os aspectos políticas e legais), as questões econômicas e do desenvolvimento tecnológico/industrial/social” (Horta 1999: 36). Además, esta se equipara en muchos sentidos a la Educación Ambiental. Ambas enfatizan la formación ciudadana, favoreciendo las economías locales a través del desarrollo turístico y de la sustentabilidad, fortaleciendo además el sentimiento de pertenencia y los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad.

Creo que la Educación Patrimonial, como práctica pedagógica, permite al estudiante percibir su dimensión histórica, fortaleciendo su compromiso con la sociedad. Paulo Freire argumenta que siendo “a-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive voltando-se sobre ele) marcá-los” (Freire 1981: 17). Estamos de acuerdo con este autor en el entendido de que la formación del ciudadano debe preparar un ser capaz de intervenir y transformar la sociedad y es en esta perspectiva que debe actuar la Educación Patrimonial.

Percibir su dimensión histórica, conocer para admirar, tomar conciencia, comprometerse, esto es lo que permitirá a los estudiantes alcanzar la ciudadanía. El trabajo de la Educación Patrimonial es “levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural. A metodologia da Educação Patrimonial é materializada através do estudo de objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sócio cultural” (Itaqui, *apud.* Soares 2003: 25).

Se verifica que en Brasil la Educación Patrimonial “se encontra restrita a projetos isolados, geralmente como experiências piloto com pouca continuidade e pouca profundidade temporal” (Haigert 2003: 33). Se observa además que algunas regiones de Brasil vienen preocupándose especialmente del desarrollo y aplicación práctica de la Educación Patrimonial. Los estados de Rio Grande do Sul y Minas Gerais se destacan como los que más han discutido y articulado acciones en este sentido. Por lo menos es lo que se deduce a partir de un exhaustivo análisis bibliográfico. Los relatos de experiencias y la producción de cartillas son allí bastante expresivos. Hay unos pocos ejemplos más de acciones concretas de Educación Patrimonial en otros estados pero siempre se configuran como acciones aisladas, más que nada una decisión de algunos municipios o de instituciones de enseñanza universitaria. De hecho, en ningún caso se puede

hablar de una práctica sistemática o de incorporación del tema en el sistema de enseñanza nacional.

Es interesante aun destacar el trabajo que, desde el año 1983, viene siendo desarrollado por el Museu Imperial en la ciudad de Petrópolis/RJ, a partir de la realización del 1º Seminário de Educação Patrimonial no Brasil cuando se inició la difusión del concepto en Brasil. Pero esta exitosa experiencia, conforme ya advirtió Cynthia Haigert, no considera el cotidiano de los estudiantes (2003: 35), ni la incorporación temática en el cotidiano escolar. Sin embargo, de esta experiencia resultó el “Guia Básico de Educação Patrimonial” editado por el IPHAN, que pretendió servir de referencia a los profesores de la enseñanza “média y fundamental”².

Recientemente, este mismo Instituto promovió el 1º Encontro de Educação Patrimonial³ con el objetivo de difundir una “reflexão sobre as diferentes práticas de atuação na área da Educação Patrimonial, entre técnicos do IPHAN e especialistas de diversas instituições, com vistas ao estabelecimento de uma diretriz nacional” (IPHAN 2005). En este encuentro fue elaborado un documento, todavía no divulgado integralmente que abordó algunas cuestiones de interés, como: la implementación de la EP en el programa curricular del Ministerio de Educación, la importancia de que la EP sea trabajada transversalmente en todas las clases y también cuestiones pertinentes a museos y educación para la sociedad en general.

También es importante mencionar la Fundação João Pinheiro –entidad del Gobierno de Minas Gerais, fundada para la realización de proyectos de investigación aplicada y consultorias– que está organizando un banco de datos que tiene como objetivo “contemplar o universo das instituições e pessoas físicas que trabalham com educação patrimonial. Pretende-se, ainda, ao final da pesquisa, que os dados levantados sejam disponibilizados em um banco de experiências, de forma a divulgar o esforço de todos que trabalham com educação patrimonial e colaborar na formação de uma rede, onde os profissionais possam conhecer os trabalhos de seus pares e trocar experiências” (FJP 2005).

Hemos podido aun observar que una parte significativa de las experiencias pedagógicas provienen de la Arqueología. En el XIII Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira en Campo Grande/MS (septiembre del 2005) se pudo constatar el enorme interés de los arqueólogos por la Educación Patrimonial y conocer un número expresivo de acciones volcadas para esta práctica pedagógica llevada a cabo por arqueólogos.

EL PROYECTO PATRIMONIO CULTURAL: APRENDIENDO A CONOCER

Desde principios de 2004 venimos desarrollando en la Universidad un proyecto de Educación Patrimonial. Partimos de una cuestión fundamental: ¿patrimonio para quién? Se suman a ésta dos cuestiones planteadas por Bourdin que nos inquietan: ¿El patrimonio sirve para establecer distinciones e inclusive excluir? ¿Permite el patrimonio una mayor aproximación con el otro? (1987: 4).

² Lo equivalente a los primeros ocho años de escolaridad.

³ Realizado en la ciudad de São Cristovão/SE en el mes de septiembre/2005.

A lo largo del primer año de trabajo se buscó por medio de dos cuestionarios aprehender la percepción que los estudiantes de la red pública de enseñanza tenían del patrimonio. Esta sería una tentativa de alcanzar el imaginario social sobre el patrimonio y la memoria colectiva en la ciudad de Campos dos Goytacazes. Sería en última instancia una tentativa de aprehender cómo la población percibe sus patrimonios, monumentos y acervos culturales.

Para poner en práctica nuestro plan de trabajo, seleccionamos tres escuelas públicas en la ciudad. Hablemos pues de las escuelas. La primera de ellas, la Escola Municipal Artur da Costa e Silva. Administrada por la municipalidad, está ubicada en un área periférica con una clientela de pocos recursos y frecuentada sobre todo por los chicos y chicas del vecindario. La ciudad de Campos dos Goytacazes es cortada por el río Paraíba do Sul y el centro antiguo y sus barrios más elegantes se sitúan en la orilla derecha. La orilla izquierda fue a lo largo del desarrollo de la ciudad una área eminentemente rural. Es en esta parte, llamada Guarús, donde se encuentra esta escuela. El barrio no posee ningún bien que por sus valores intrínsecos sea considerado un patrimonio local.

Las otras dos escuelas son estaduais. La primera, el Colégio Estadual Nilo Peçanha, se encuentra en el centro comercial de la ciudad y posee una clientela muy diversificada. Su edificio, construido a principios del siglo XX para acoger una escuela profesional para chicas, fue recientemente *tombada*⁴.

El Colégio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque entró a participar del proyecto tan solo a principios de 2005. Esta es también una escuela ubicada en la periferia urbana, caracterizada por estar en un área donde se encuentra una fábrica de azúcar y alcohol. Es importante destacar que las relaciones entre los dueños de la fábrica y los trabajadores que viven a su alrededor siempre fueron pautadas por una desigual correlación de fuerzas. Así que esta es también una población de pocos recursos, donde muchos alumnos viven en condiciones muy precarias.

Actuando junto a los estudiantes buscamos inicialmente entender cómo en cada una de las escuelas –en nuestro recorte social, los alumnos de la 6ª, 7ª y 8ª año de la enseñanza básica de las escuelas seleccionadas– se aprehende el significado social de los acervos y bienes culturales puestos a su disposición en forma de monumentos y patrimonios históricos. Algunos planteamientos nos fueron muy importantes: ¿de qué modo la población expresa concepciones espontáneas sobre *su* patrimonio? ¿Cómo es que la población *campista*⁵ identifica lo que es patrimonio cultural? ¿Cuáles son los puntos de referencia cultural que la población reconoce como siendo *su* patrimonio?

Con base a estas reflexiones elaboramos los cuestionarios. El primero procura intervenir muy poco, no siendo utilizado ni siquiera una vez el término patrimonio cultural. En realidad lo que queríamos era un sondeo sobre los recursos mediáticos y

⁴ El tombamento es una de las diversas formas de protección del patrimonio cultural previstas en la Constitución Brasileña y también la más importante. “O vocábulo tombamento é de origem antiga e provém do verbo tomar, que no direito português tem o sentido de inventariar, registrar ou inscrever bens. O inventário dos bens era feito no Livro do Tombo, o qual assim se denominava porque guardado na Torre do Tombo. Neste local ficam depositados os arquivos de Portugal. Por extensão semântica, o termo passou a representar todo registro indicativo de bens sob a proteção especial do Poder Público” (Carvalho 1997: 435).

⁵ El que es nacido en la ciudad de Campos dos Goytacazes.

culturales disponibles a los alumnos. El segundo procura confirmar o refutar algunas de las respuestas del primer cuestionario, y ya preguntando más directamente sobre el patrimonio.

La idea inicial de nuestro trabajo como educadoras era simplemente no reproducir los conceptos ya bien estructurados sobre patrimonio, sino crear espacio para que el concepto aflore permitiendo así un mapeamiento de “nuevos” patrimonios. Para Paulo Freire el hombre llena de cultura los espacios geográficos e históricos, siendo cultura todo lo que él crea. En su acepción, “a cultura consiste em recriar e não repetir, O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (...) O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a sociedade para ser mais (...)” (1981: 31). Es con base en el pensamiento de Freire que nos propusimos trabajar con la Educación Patrimonial, partiendo del presupuesto de que el ser humano es creador de cultura y que los procesos educacionales deben ser transformadores y no tan solo adaptativos. Tarea compleja sin duda, pero que creemos que es fundamental para tratar del patrimonio.

Además seguimos nuestro trabajo siempre con mucho más dudas que certezas, teniendo en cuenta que “medir” la “percepción” de los estudiantes respecto al patrimonio jamás sería plenamente posible. Pero empíricamente “sabíamos” que la práctica patrimonial es todavía elitista en su concepción y en su práctica social y consecuentemente excluyente. Así que los resultados de los cuestionarios de cierto modo confirmaron lo que pensábamos y nos hizo tener certeza sobre la importancia de la Educación Patrimonial y la necesidad de repensar su forma de acción, asegurando una participación ecuaníme de todos los grupos sociales en los procesos decisorios respecto al patrimonio.

No es una casualidad que el patrimonio mencionado por los estudiantes fuera aquello más tradicional, los bienes de “piedra y cal”, solares e iglesias. Bienes que no se encuentran en su barrio o su comunidad, que están distantes y asociados a las clases más favorecidas. Resáltese incluso que el patrimonio nombrado por ellos, es el patrimonio histórico y arquitectónico más perceptible y más valorado socialmente. Una arquitectura inalcanzable e historia de la cual siempre fueron parias. Sin embargo, los estudiantes del Colegio Estadual Nilo Pessanha poseen una visión distanciada y generalizada que no incluye el bien arquitectónico e histórico más cercano, su propia escuela. Cuando les fue solicitado un ejemplo de bien edificado, un porcentaje muy pequeño se acordó de apuntarla como patrimonio.

En los cuestionarios las “obras de arte” fueron apuntadas con frecuencia como bienes patrimoniales. Lo más curioso es que en la ciudad no hay siquiera un Museo, como tampoco espacios de exhibición de obras de arte. Ciertamente pocos tuvieron la oportunidad de tener contacto con obras de arte. Para nosotros esta referencia se sitúa, desde el punto de vista de los estudiantes, como un concepto ideal de lo que es patrimonio.

Con respecto a los bienes inmateriales o intangibles –fiestas populares y religiosas, *folgados*, etc.– su conocimiento y participación se reveló en los cuestionarios como muy frecuente, sin embargo, observamos que no son clasificados como patrimonio cultural. Además todo el amplio acervo de conocimientos y “saberes” propios de estas comunidades, no son entendidos como patrimonio.

De hecho, se puede afirmar que en 70 años de existencia el IPHAN logró inculcar en la población una idea de patrimonio. Una idea que se puede considerar exitosa desde el punto de vista del Estado y de las clases sociales más favorecidas mayoritariamente representadas por él. No hay un vacío de conocimiento. Pero hay un desconocimiento en lo que respecta a su propia capacidad creativa y transformadora de la realidad. No tienen sustrato para edificar su propia identidad, valorar su cultura. En las palabras de Miceli “a experiência de preservação do assim chamado ‘patrimônio histórico e artístico nacional’ constitui a política cultural mais bem sucedida na área pública deste país” (Miceli 2001: 359).

Estos resultados nos sirvieron de base en el segundo año del proyecto para la elaboración de un material didáctico a ser aplicado en estas escuelas. Para eso buscamos articular el patrimonio inmueble, movable e inmaterial de la ciudad y región en el sentido de reafirmar los valores e identidad local. En nuestra propuesta buscamos “romper com praticas segregacionistas, procurando no seu campo exploratório trazer a tona os diferentes grupos sociais envolvidos, incentivando e valorizando novas propostas”, ya que creemos que la “Educação Patrimonial é um programa que busca a conscientização das comunidades acerca da importância da criação, da valorização e da preservação dos patrimônios locais” (Soares 2003: 24).

Hasta el momento no logramos financiamiento para la impresión de las “cartillas didácticas”. El material está finalizado y está siendo aplicado en las escuelas por medio de una “cartilla virtual”. Paralelamente a la elaboración del material didáctico, tuvimos algunos encuentros con los profesores de las escuelas dando inicio a un proceso de sensibilización con respecto al tema. Realizamos también algunos “talleres” con los alumnos del Colegio Estadual Dom Otaviano de Albuquerque. El resultado de estas experiencias nos hizo replantear nuestros objetivos iniciales. Percibimos que los profesores no están preparados para tratar el tema con los alumnos. Ellos mismos no tienen claro los conceptos sobre el tema y cuando los tienen son bastante confusos. Muchos no consiguen diferenciar los conceptos de “patrimonio histórico” y “bien tombado”, por ejemplo. Para muchos de ellos es muy confuso el concepto de patrimonio inmaterial. Así que para el próximo año pensamos reformular nuestros objetivos y quizás reelaborar nuestro material didáctico para trabajar inicial y más activamente con los profesores de toda la red pública de enseñanza (básica y fundamental).

Está claro para nosotros que la concepción de patrimonio no es completamente compartida por los estudiantes. Mencionan muy poco su realidad y sus formas propias de crear cultura. Por todo son discriminados y llevados a creer que no producen una cultura digna, no comparten la Historia Oficial, sino como los eternos esclavos. La Historia pertenece a la nación e históricamente ellos han sido excluidos.

Desde mi punto de vista la Educación Patrimonial puede en este *campo* de disputa social contribuir para una diferente correlación de fuerzas entre los diferentes grupos y sectores que componen la compleja sociedad brasileña. Ya tratamos de cómo la idea de Patrimonio está íntimamente vinculada a una ideología que se dispone a la construcción de una narrativa de nación y de una identidad que le corresponde. Pese a la ruptura de los modelos totalizantes de sociedad, la fragmentación de los sujetos y los avances obtenidos con las reflexiones académicas respecto al tema, la idea “oficial” de patrimonio es la más corriente en la sociedad. Subvertir este modelo es fundamental para que la sociedad pueda establecer nuevas relaciones con la cultura material e inmaterial que esta produce.

La Educación Patrimonial que se plantea y se aspira debe romper definitivamente con la fuerza coercitiva de los enunciados de la nación. Debe aceptar las rupturas y los nuevos lenguajes creadores, como lenguajes culturales actuales y dinámicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSON, BENEDICT (1989). *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ed. Atica.
- BOURDIEU, PIERRE (1983). *O campo científico*. In: Ortiz, Renato (organizador). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ed. Atica, pp. 122-155.
- BOURDIEU, PIERRE (1998). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.
- BOURDIN, ALAIN (1987). Patrimônio: passado e presente. In: *Séries Estudos*, 57. Rio de Janeiro: IUPERJ (brochura).
- CANCLINI, NESTOR GARCIA (1997). El patrimonio cultural de México y la construcción imaginaria de lo nacional. In: Florescano, Enrique – org. *El Patrimonio Nacional de México* (1). Biblioteca Mexicana. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- CARVALHO, JOSE DOS SANTOS (1997). *Manual de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Ed. Freitas Bastos.
- CHAUI, MARILENA (2004). *Brasil-mito fundador e sociedade autoritária*, São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- ELIAS, NORBERT et JONH L. SCOTSON (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- FALCÃO, JOAQUIM (2000). *A redução do Brasil: patrimônio histórico virou sinônimo de igrejas barrocas, palácios e casas-grandes*. São Paulo, Folha de São Paulo, 4 de maio.
- FONSECA, M^a. CECILIA LONDRES (1997). *O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro, IPHAN.
- FREIRE, PAULO (1981). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FJP - FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. <http://www.fjp.gov.br> Acesso 30/10/2005.
- HALL, STUART (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- HAIGERT, CYNTHIA GINDRI (2003). Estado da arte sobre Educação Patrimonial. In: SOARES, André L. R. *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 33-41.
- HORTA, Ma. L. P. et alli (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília, IPHAN/Museu Imperial.
- IPHAN. 1º. Encontro Nacional de Educação Patrimonial. Disponível em www.iphan.gov.br. Acesso em setembro/2005.
- MICELI, SERGIO (2001). *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras.
- MORAES, ALLANA PESSANHA DE (2005). Educação Patrimonial: uma proposta curricular. Monografia de Graduação em Ciência da Educação. UENF/CCH, Campos dos Goytacazes.
- RODRIGUES, MARLY (2001). Preservar e consumir: o patrimônio histórico e turismo. In: Funari, P. Paulo et Pinsky (org). *Turismo e Patrimônio Cultural*. São Paulo, Ed. Contexto.
- RODRIGUES, MARLY (1996). De quem é o patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* 24. Rio de Janeiro: IPHAN.
- UNESCO <www.unesco.org>
- SOARES, ANDRE LUIS RAMOS (2003). Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. In: SOARES, André L. R. *Educação Patrimonial: relatos e experiências*. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 15-32.

- TEIXEIRA, SIMONNE; ALLANA P. MORAES *et alli* (2004). Educación Patrimonial: aprendiendo a conocer el Patrimonio Cultural. *Actas de la 1ª. Jornadas del Mercosur y 2ª. Bonarenses sobre el Patrimonio Cultural y Vida Cotidiana*. La Plata, Argentina. Cd Room (ISBN 987-21148-6-2).
- TEIXEIRA, SIMONNE *et alli*: “A gente também”: Educação Patrimonial e Cidadania. *Revista Em Extensão/UFU* (no prelo).
- TEIXEIRA, SIMONNE *et alli*: *O Patrimônio Cultural além do conceito: uma experiência de Educação Patrimonial em Campos dos Goytacazes*. Anais do VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária (no prelo).