

Moscovici y Pichon-Rivière: diálogo posible entre la psicología social y la educación patrimonial

Moscovici and Pichon-Rivière: A possible dialogue between social psychology and heritage education

GEORGIE ECHEVERRI VÁSQUEZ

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.
mensajerodevida@gmail.com

DESIRREE DOS REIS SANTOS

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil.
desirsantos@gmail.com

REGINA GLÓRIA NUNES ANDRADE

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.
reginagna@terra.com.br

Abstract:

This paper aims at weaving a theoretical dialogue between the interactional epistemology of Serge Moscovici and the Conceptual, Referential and Operational Scheme (ECRO) developed by Enrique Pichon-Rivière. Taking into account that these are psychosocial approaches based on communication as a process, we analyze how they can become the basis of concrete educational practices, such as the heritage education model implemented by the *Museu do Samba* in Rio de Janeiro. This analysis allowed us to conclude that the cultural mediation scheme as well as the materialization of the ECRO by means of experiential learning are effective pedagogical tools in processes of social construction of memory and recognition of cultural identity.

Keywords: Interactional epistemology; ECRO; Experiential Learning; Heritage and Samba.

Resumen:

En este artículo tejemos un diálogo teórico entre la epistemología interaccional de Serge Moscovici y el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO) desarrollado por Enrique Pichon-Rivière. Teniendo en cuenta que se trata de propuestas psicosociales fundamentadas en la comunicación como proceso, analizamos la forma como pueden convertirse en la base de prácticas educativas concretas, tales como el modelo de educación patrimonial implementado por el *Museu do Samba* en Río de Janeiro. Dicho análisis permitió concluir que el esquema de mediación cultural así como la materialización del ECRO a través de la educación experiencial son herramientas pedagógicas eficaces en procesos de construcción social de la memoria y de reconocimiento de la identidad cultural.

Palabras clave: Epistemología interaccional; ECRO; educación experiencial; patrimonio y samba.

1. Introducción

En este artículo nos proponemos abordar, desde el punto de vista psicosocial, el modelo de educación patrimonial desarrollado por el *Museu do Samba*, en Río de Janeiro (Brasil), a partir de la construcción de un diálogo teórico entre dos grandes maestros de la Psicología Social del siglo XX, Serge Moscovici (1925-2014) y Enrique Pichon-Rivière (1907-1977). La pertinencia de dicho diálogo obedece a que fue justamente a partir de algunas premisas teórico-metodológicas provenientes de sus campos de investigación que el *Museu do Samba* construyó las bases de su Núcleo de Educación Patrimonial.

Comenzaremos haciendo referencia a lo que entendemos hoy por psicología social y sus diferentes vertientes; posteriormente, nos detendremos en las premisas teóricas de la epistemología interaccional propuesta por Serge Moscovici y en el Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) desarrollado por Enrique Pichon-Rivière. Finalmente, luego de abordar la historia del *Museu do Samba*, explicaremos cómo se pueden materializar dichas premisas en prácticas pedagógicas de mediación cultural, a la luz de lo que actualmente se denomina nueva museología.

Que Moscovici y Pichon-Rivière aparezcan juntos en un texto que aborda el samba como patrimonio cultural no significa, de modo alguno, que tuvieron algún gusto por ese género musical —no hay evidencias que así lo indiquen— o que pertenecieran a una misma escuela de pensamiento, toda vez que el campo de acción de ambos investigadores se desarrolló en entornos diferentes. Más adelante veremos que es posible establecer un diálogo e, incluso, cierta congruencia entre sus teorías; pero antes de hacerlo es necesario saber qué entendemos por psicología social.

Cuando hacemos alusión a ella es frecuente acudir a la definición clásica de Gordon Allport (1954), según la cual la psicología social es una disciplina que intenta explicar los sentimientos, pensamientos y comportamientos del individuo en la presencia real o imaginada de otras personas. Álvaro y Garrido (2006) afirman que la psicología social es una disciplina que parte de una perspectiva integradora, porque estudia la realidad social articulando niveles de explicación tanto psicológicos como sociológicos. Es por esa razón que la historia de la psicología social está íntimamente asociada al desarrollo gradual de la psicología y la sociología como ciencias independientes de la filosofía, y que los dos primeros manuales de psicología social, escritos respectivamente por McDougall (1908) y Ross (1908), provinieron de esas ciencias.

Desde el punto de vista metodológico, Doise (2002) explica que es posible articular diferentes niveles de explicación de un fenómeno desde el punto de vista psicosocial. El primer nivel estaría relacionado con los procesos intraindividuales, es decir, la forma como los individuos organizan su experiencia con el medio ambiente. Un segundo nivel, denominado interindividual o situacional, se enfocaría en las dinámicas de interacción de los sujetos. El tercer nivel se concentraría en las posiciones que los actores ocupan en el entramado social; y el cuarto y último nivel, denominado ideológico, abordaría los sistemas de creencias, representaciones y normas sociales que orientan tanto los comportamientos como el pensamiento socialmente construido.

Farr (1998) y Ferreira (2010) afirman que, a partir del desarrollo histórico de la disciplina, es posible hablar de una psicología social psicológica, de corte más individualista y con mayor predominancia en los Estados Unidos, y una psicología social sociológica, desarrollada especialmente en Europa. Esa denominación comenzó a cristalizarse en los años 70, luego de lo que se conoció como la crisis epistemológica de las ciencias sociales, que hasta

entonces se habían orientado por el estatuto de la unidad metodológica del positivismo científico, subestimando determinantes sociales e históricos en el desarrollo de la ciencia.

Es en esa década que comenzaron a aparecer nuevas propuestas teóricas y metodológicas que reivindicaban la dimensión social de la psicología social, tales como 1) la teoría de la identidad social (Tajfel *et al*, 1984) y la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961) dentro de la psicología social europea; 2) la psicología social latinoamericana que, partiendo de un enfoque socio-histórico, rompía con el paradigma experimentalista e individualista de la psicología social norteamericana y se concentraba en la formación de conciencia comunitaria para el cambio social (Martín-Baró, 1989, 1996 ; Lane y Codo, 1989; Sawaia, 2014) ; y 3) la psicología social posmoderna, aglutinada especialmente alrededor de los principios del construccionismo social propuesto por Gergen (1997).

2. Propuestas psicosociológicas de Moscovici y Pichon-Rivière

Serge Moscovici fue un psicólogo social cuya vida estuvo marcada, como él mismo lo cuenta (Moscovici, 2005), por la diáspora judía y la discriminación antisemita en su Rumania natal. Luego de haber sido miembro del Partido Comunista Rumano, termina desilusionándose del régimen y llega como refugiado a París, donde desarrolla su carrera académica. En 2003, en el discurso de aceptación del premio otorgado por la Fundación Internacional Balzan por su contribución a la psicología social europea, Moscovici (2003) reivindica la autonomía científica de esta disciplina al considerar que su objeto de estudio se sitúa en un campo de fenómenos «mixtos», que son a la vez individuales y sociales, característicos de nuestras culturas contemporáneas.

Los trabajos desarrollados por Moscovici, especialmente los relacionados con la psicología de las minorías activas (Moscovici, 2011) y con la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961), se fundamentan justamente en una epistemología interaccional, es decir, en la posibilidad de construcción social del conocimiento. Como explica Marková (2006, 2017), esa epistemología está basada en el modelo dialógico del *Ego-Alter-Objeto* por medio del cual es posible identificar la forma como los grupos piensan y hablan sobre los fenómenos cotidianos, mediados siempre por la presencia del otro. Es importante destacar aquí la palabra «mediados», porque ella denota el carácter comunicacional de ese proceso de construcción social del conocimiento, que trasciende los cánones epistemológicos tradicionales (Hessen, 1925).

Al estudiar los trabajos de Moscovici, especialmente su tesis de doctorado sobre la forma como los franceses de la década de 1950 pensaban y hablaban sobre el psicoanálisis (Moscovici, 1961; 1976), es posible evidenciar el papel fundamental que el autor les da a las representaciones sociales como sistemas comunicacionales de interpretación de la realidad, que varían según los grupos, y a las que él se refiere como teorías del sentido común. Podemos hablar de Moscovici, entonces, como un científico social que reivindica el papel del sentido común en la construcción social de la realidad y que, como explica Guareschi (2007), propuso una alternativa al materialismo cientificista y al individualismo cartesiano de la psicología experimental.

Si Serge Moscovici fue un precursor, Enrique Pichon-Rivière también lo fue. Suizo de nacimiento e hijo de una familia burguesa francesa que migró al Norte de la Argentina cuando él tenía apenas cuatro años, Pichon-Rivière se crió, como él mismo lo afirma (Pi-

chon-Rivière, 1971), en medio del conflicto que le suscitaban las prácticas culturales tanto guaraníes como europeas. Médico psiquiatra y fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), a Pichon-Rivière se le reconoce como un personaje cuya producción intelectual se sitúa en un momento histórico, que va desde la Década Infame —desde el derrocamiento del presidente Hipólito Yrigoyen en 1930 hasta el golpe militar de 1943—, pasando por el inicio y proscripción del peronismo hasta llegar a lo que Buzzaqui denomina «ilusión transformadora de los 70» (Buzzaqui, 1998, p. 20).

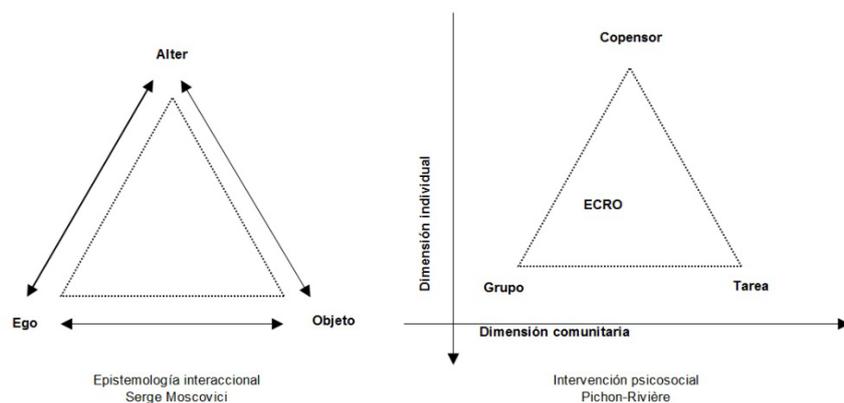
Desde el punto de vista de la psicología social, Pichon-Rivière (1988:121) propone una visión integradora del «hombre en situación» que se alcanzaría a partir de una epistemología convergente en la que las ciencias humanas funcionarían como una unidad operacional. Para él, la psicología social es la «ciencia de las interacciones que se orienta a un cambio social planificado», lo que de alguna manera se puede entender como un diálogo, no necesariamente explícito, con la vertiente sociohistórica de la psicología social latinoamericana, que también concibe al sujeto en la praxis, en relación dialéctica con la estructura social (Pampliega de Quiroga, 1992; Lane y Codo, 1989).

Pichon-Rivière es reconocido por ser el padre de una técnica denominada «grupo operativo», en cuya base se encuentra el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO), entendido como un «instrumento que se orienta hacia el aprendizaje a través de la tarea y que permite la comprensión horizontal —la totalidad comunitaria— y vertical —el individuo que está inserto en ella— de una sociedad en permanente situación de cambio y de los problemas de adaptación del individuo a su medio» (Pichon-Rivière, 1988, p. 122). El autor se refiere con frecuencia al concepto de «interjuego dialéctico», que Buzzaqui (1999) interpreta como la confluencia entre lo psicosocial, entendido como realidad individual del sujeto, y lo sociodinámico, que correspondería a la realidad externa.

Al concentrarnos en la forma como Moscovici y Pichon-Rivière entienden lo social, el primero desde una epistemología interaccional y el segundo a partir de la praxis transformadora del grupo, encontramos un punto de confluencia entre ambos investigadores, que podemos identificar en la Figura 1. Para Moscovici todo proceso de construcción social del conocimiento pasa por una relación triádica, que es dialógica y al mismo tiempo tensional (Marková, 2006): en esa relación el *Alter* no es necesariamente otra persona; puede ser otro grupo, otra sociedad, etc., que piensa y actúa de forma específica con respecto a un objeto determinado.

En Pichon-Rivière también hallamos una relación triádica, pero en el nivel microgrupal, en el que aparece la figura de un *copensor* o facilitador del proceso, dinamizando el grupo a partir de la ejecución de una tarea determinada, que está orientada al aprendizaje y al cambio. En esa dinámica dialéctica, en la que se cruzan las dimensiones individual y comunitaria, lo más importante no es el grupo como totalidad, sino la relación —el vínculo en términos pichonianos— que los integrantes construyen alrededor de la tarea (Echeverri y Andrade, 2018).

Figura 1. Modelo comunicacional de Moscovici y Pichon-Rivière



Fuente: Elaboración a partir de Moscovici y Pichon-Rivière

En el caso específico del *Museu do Samba*, que abordaremos a continuación, tanto la epistemología interaccional como el ECRO se materializan en un modelo comunicacional de mediación cultural que la institución adoptó como base de su programa de educación patrimonial, fundamentado en los principios de la educación experiencial (Kolb, 1984). Pero, para entender esa materialización es necesario presentar al lector un contexto histórico, de forma tal que pueda dimensionar el alcance y el impacto social de esa propuesta educativa.

3. Fundación del Centro Cultural Cartola

El *Museu do Samba* está ubicado en la parte baja del morro de Mangueira, una favela localizada en la Zona Norte de Río de Janeiro. Fue fundado en 2001 por Nilcemar y Pedro Paulo Nogueira, nietos de Angenor de Oliveira (1908-1980), conocido en el mundo del samba como Cartola, y de Doña Zica (1913-2013), una carismática líder comunitaria.

Inicialmente se llamó Centro Cultural Cartola porque el objetivo era preservar la memoria del sambista negro, quien fuera uno de los compositores y cantantes de samba más icónicos del Brasil y uno de los fundadores de la emblemática escuela de samba *Estação Primeira de Mangueira*. Nogueira (2015) explica que la creación de un centro para la preservación de la memoria de su abuelo obedeció a la necesidad de valorar el papel de los sambistas tradicionales, en un contexto donde primaba y aún prevalece la lógica económica del carnaval de Río de Janeiro, reduciendo a un evento anual la complejidad del samba como expresión identitaria y cultural.

Por esa razón, el Centro Cultural, concebido como organización no gubernamental, inicialmente se concentró en la protección de fuentes primarias y publicaciones de terceros sobre la trayectoria musical de Cartola y se convirtió, en 2007, en la institución protagonista del proceso de declaración del samba de Río de Janeiro como patrimonio cultural inmaterial del Brasil. El Centro Cultural Cartola, siguiendo los lineamientos metodológicos establecidos por el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional de Brasil (IPHAN), lideró una investigación histórica con el propósito de probar que el *samba de partido-alto*, el *samba de terreiro* y el *samba-enredo*, al ser las matrices o formas primigenias del samba de Río de Janeiro, eran una expresión viva de la ancestralidad africana y, por lo

tanto, un patrimonio asociado a la identidad negra de los brasileños que debía ser preservado (IPHAN, 2014).

Pero, ¿por qué apenas en 2007 fue declarado oficialmente como patrimonio cultural inmaterial? Una forma de entender esa contradicción puede ser a través de Munanga (1999, 2009), que explica que la identidad afrobrasileña está relacionada con la negritud como categoría sociohistórica y no biológica y, en ese orden de ideas, lo blanco se asocia a lo bueno y armonioso, mientras lo negro se vincula a lo negativo y malo. Como señalan Nogueira y Santos (2018), es posible evidenciar, desde el punto de vista de la historiografía oficial, que el proceso colonial condujo a que la herencia europea siempre fuese más valorada, razón por la cual la identidad nacional brasileña se construyó a partir de símbolos y valores eurocéntricos y no integralmente brasileños.

Nogueira (2015) cita una experiencia real, ocurrida en una escuela pública adyacente al Centro Cultural Cartola durante la exposición itinerante *Para no perder la memoria: Doña Zica 100 Años*, realizada en 2014: en medio de un taller con estudiantes de secundaria, la historiadora Martha Abreu, reconocida investigadora sobre cultura popular de la Universidad Federal Fluminense (UFF), les pregunta por qué en los libros de historia del Brasil aparece el príncipe regente Don Juan VI y no se hace referencia a Cartola, Doña Zica o Zé Espinguela, organizador de los primeros carnavales de Río de Janeiro a finales de la década de 1920. Una estudiante responde: «porque los que escribían la historia pensaban que eso no era importante».

Esa respuesta simple y contundente demuestra cómo en el sentido común de muchos brasileños, la historia del negro ocupa un lugar marginal cuando no invisible (Lopes, 2004), y el samba, por consiguiente, también hace parte de esa historia no contada, cuyas voces, como lo explican Nogueira y Santos (2018), han sido deslegitimadas, subestimadas y silenciadas. Esa situación permite entender, entonces, por qué fue necesaria la promulgación de las Leyes 10.639 de 2003 y 11.645 de 2008, que establecen como obligatoria la enseñanza de la cultura e historia afrobrasileña e indígena.

Ahora bien, con la declaración del samba de Río de Janeiro como patrimonio cultural por parte del IPHAN en 2007, el Centro Cultural Cartola se convirtió en un lugar de salvaguarda de ese bien inmaterial, creándose a partir de 2009 el Centro de Referencia, Documentación e Investigación del Samba Carioca. Dicho centro de referencia dio lugar tanto a la implementación del Programa Memoria de las Matrices del Samba de Río de Janeiro como al Núcleo de Historia Oral, en el que se registran, en formato audiovisual y siguiendo la metodología de la historia oral (Alberti, 2004), las narrativas de los sambistas como fuentes primarias de información.

Dada la dinámica que el Centro Cultural Cartola fue conquistando a lo largo de los años como espacio de reconocimiento y resistencia para los sambistas, en 2015 cambió de denominación y se convirtió en el *Museu do Samba*, adscrito a lo que teóricamente se considera nueva museología (Desvallés y Mairesse, 2013; Chagas y Cavulla, 2017), es decir, aquella que no se concentra apenas en los objetos, sino que involucra las prácticas que están asociadas a ellos y, especialmente, las comunidades a las que están dirigidos; en otras palabras, un museo que construye y legitima la memoria social.

Es en ese contexto y en el marco de nuestra experiencia de investigación-acción participativa (Tripp, 2005) que surge el Núcleo Educativo del *Museu do Samba* como plataforma teórica y metodológica construida a partir de premisas psicosociales abordadas en los campos de investigación de Serge Moscovici y Enrique Pichon-Rivière. Dichas premisas, a

la postre, se convirtieron en el soporte de las prácticas educativas que desarrolla actualmente la institución y que podrían ser adaptadas a otros contextos socioculturales. Para entender esa relación entre modelo teórico y práctica educativa, consideramos procedente referirnos a tres líneas de análisis, que serán explicadas y ejemplificadas a continuación.

3.1. El Museu do Samba como museo vivo

Cuando se hace referencia a un museo lo más probable es imaginarlo con exposiciones abiertas al público. De hecho, el *Museu do Samba* las tiene y cualquier visitante puede conocer la historia del samba a lo largo del siglo XX recorriendo la *Ocupação Samba 100 Anos*; acercarse a la historia de vida del maestro Cartola a través de la exposición *Simplymente Cartola*; o dimensionar la importancia de Doña Zica visitando la exposición *Dona Zica da Mangueira e do Brasil*. Ahora bien, el factor diferencial del Museu do Samba en comparación con los museos tradicionales, que se enfocan en la exhibición de objetos, es la narrativa, que se construye a partir de un proceso denominado mediación cultural.

Apoyándose en la epistemología interaccional de Moscovici, la primera línea de análisis se enfoca precisamente en la *mediación cultural*, entendida como un proceso comunicacional basado en el diálogo. Lejos de crear la figura de un guía, que memoriza fechas y eventos históricos y los recita, el *Museu do Samba* se enfoca en la formación de mediadores culturales, es decir, personas que dimensionan la tríada *Ego-Alter-Objeto* por medio del desarrollo gradual de competencias informacionales, emocionales y relacionales, que están íntimamente imbricadas.

Las competencias informacionales se refieren al samba como objeto, es decir, los conocimientos que el mediador debe adquirir sobre el samba como expresión sociocultural que abarca elementos musicales, poéticos, estéticos, religiosos e, incluso, gastronómicos, contextualizados desde el punto de vista histórico y sociopolítico. En otras palabras, un mediador cultural del *Museu do Samba* debe conocer desde cómo funciona la percusión de una batería de escuela de samba hasta el papel que esa misma escuela de samba representa como conquista de ciudadanía para el pueblo negro en el Brasil.

Las competencias emocionales se refieren a la capacidad de conexión afectiva que el mediador debe construir con el sujeto o con el grupo, lo que se logra inicialmente mediante la identificación de su perfil sociodemográfico, su edad y los intereses que lo llevaron a visitar el museo. En los últimos años se volvió una práctica común en el *Museu do Samba* el uso de metáforas que permiten esa conexión, tales como el uso de una mariposa elaborada en celofán termosensible que se encuentra guardada dentro de un pequeño cofre de plata: el mediador explica que esa mariposa es el samba, que vive en un lugar maravilloso —la cajita de plata—, y que depende de ellos —brasileños o extranjeros— que ese samba viva o muera. Una vez en contacto con la palma de la mano del visitante, la mariposa adquiere movimiento, estableciéndose un vínculo afectivo con el mediador, que aprovecha el momento para iniciar una discusión sobre lo que es un patrimonio cultural inmaterial. Como muestra la Figura 2, cuando el ejercicio se hace con grupos de niños, el efecto es aun más impactante porque la potencia simbólica de la metáfora (Echeverri y Andrade, 2018) despierta la imaginación de los participantes y, por consiguiente, enriquece la narrativa.

Finalmente, las competencias relacionales se refieren justamente a la posibilidad de construir una narrativa co-elaborativa y dialógica, que integre la información que el mediador posee con los aprendizajes previos de los visitantes, siempre alrededor de la práctica; en otras palabras, las competencias relacionales materializan la tríada moscoviana

de la epistemología interaccional no solo a través de la palabra sino de la acción, y es aquí donde construimos un puente teórico y sobre todo metodológico con el modelo de intervención de Enrique Pichon-Rivière, que es nuestra segunda línea de análisis denominada *materialización del ECRO*.

Figura 2. Metáfora de la mariposa viva



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

3.2. El patrimonio no se enseña, se descubre

A lo largo de su existencia, el *Centro Cultural Cartola* y luego el *Museu do Samba* se convirtieron en puntos de referencia para investigadores de diferentes áreas académicas, desde la museología, pasando por la educación, hasta llegar a la psicología social. Una de las investigaciones que más contribuyó a la construcción del Núcleo Educativo del *Museu do Samba* fue la desarrollada por Echeverri y Andrade (2016a, 2016b, 2018) que consistió en la adaptación del ECRO de Enrique Pichon-Rivière a un programa de educación para la ciudadanía con niños de la favela de Mangueira.

Aquí es importante continuar profundizando en lo que Pichon-Rivière (1984) propone como Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO), y una forma de hacerlo sería deconstruyendo el acrónimo: se trata de un *esquema conceptual* porque abarca un conjunto general de conocimientos que se puede rectificar, ratificar y transmitir; es un *esquema referencial* porque funciona como sistema abierto de ideas que le permiten al sujeto orientarse en el mundo; y es un *esquema operativo* porque concentra la dinámica grupal alrededor de la ejecución de una tarea específica.

En el caso del *Museu do Samba*, la *materialización del ECRO* corresponde a la adaptación de esas premisas teórico-metodológicas al contexto del samba como patrimonio cultural inmaterial. El *esquema conceptual* se refiere a la información y los conocimientos relacionados con el samba como herencia y riqueza colectiva que hace parte de la identidad de los brasileños; el *esquema referencial* es el conjunto de elementos cognitivos, afectivos y actitudinales asociados al samba, que el mediador cultural logra identificar durante la interacción dialógica; y el *esquema operativo* está directamente relacionado con las diferentes técnicas de mediación cultural, cuya aplicación se basa en el modelo de la educación experiencial y depende de la edad y de los intereses de los visitantes.

Como explican Echeverri y Andrade (2018), la clave para que las actividades desarrolladas por un grupo conduzcan a aprendizajes significativos para sus miembros está en la formulación misma de la actividad y en la sagacidad del mediador cultural —copensor en términos pichonianos— para que los participantes descubran universos insospechados, y ese *aprendizagem por descoberta*, como se dice en portugués, se activa a partir del concepto de aventura.

Una forma práctica de entender esa materialización del ECRO a la que venimos haciendo alusión sería analizando una visita con niños de preescolar, que van al *Museu do Samba* en compañía de sus padres. El mediador cultural, antes de comenzar la *aventura*, les dice que ellos tendrán en su poder una llave mágica -una llave metálica brillante- y que con ella podrán abrir una puerta que los conducirá a un lugar maravilloso: se trata de la puerta de vidrio de una de las exposiciones. Ahora bien, esa llave está amarrada a una cuerda dorada -¡un hilo de oro!- que todos, tanto niños como padres, deberán sostener durante el recorrido inicial y que los identificará como parte de una comunidad que camina unida. Esos elementos simbólicos continuarán presentes durante toda la visita, porque es a partir de ellos que el mediador cultural logra tejer una narrativa coherente.

Otro ejemplo ilustrativo de la forma como la aventura atraviesa el modelo de educación experiencial ocurre al final de las visitas, cuando el mediador cultural crea una escena imaginaria de carnaval y reta al grupo, independientemente de su edad o perfil sociodemográfico, para que cree una batería de escuela de samba con los instrumentos disponibles. Es en ese momento cuando el proverbio chino «dime y olvidaré, muéstrame y recordaré, involúcrame y aprenderé», tan comúnmente citado en la educación experiencial (Builes, 2003; Wojcikiewicz y Mural, 2010), se transforma en una aventura de acción colectiva que moviliza tanto el cuerpo como las emociones de los participantes.

3.3. Identidad cultural y acupuntura territorial

Hasta este punto ha sido posible mostrar la congruencia de la epistemología interaccional moscoviciana y del modelo de intervención psicosocial pichoniano en dos líneas o vectores de análisis aplicados al modelo de educación patrimonial propuesto por el *Museu do Samba*: la mediación cultural y la materialización del ECRO como procesos netamente comunicacionales. Ahora bien, si observamos con atención, pareciera que se trata apenas de un programa que funciona *ad intra* muros y, como analizamos al abordar la historia del *Museu do Samba*, dicha institución se enmarca dentro de los principios de una museología que le sirve a la comunidad a la que se dirige. ¿Cuál es, entonces, el impacto real de dicho programa? La respuesta a esta pregunta configura la tercera línea de análisis que hemos denominado *acupuntura territorial*.

Cuando abordamos el samba como territorio subjetivo que trasciende las fronteras geográficas y se construye desde lo simbólico (Haesbaert y Limonad, 2007), es posible evidenciar que el *Museu do Samba* ha ido convirtiéndose en un museo-ágora (Nogueira y Santos, 2018; Franco, 2014), es decir, en un espacio de participación ciudadana donde los sambistas de los diferentes segmentos, al reconocerse en la isonomía, pueden reflexionar y discutir abiertamente sobre los temas de su interés. Al referirnos a diferentes segmentos estamos haciendo alusión, por ejemplo, a *mestres-sala*, *porta-bandeiras*, *diretores de harmonia*, *baianas*, *passistas*, que hacen parte de las diferentes escuelas de samba y que no cuentan con espacios donde abordar las problemáticas que les preocupan o aquejan. Los

seminarios y conversatorios organizados por el *Museu do Samba* contribuyen a suplir esa carencia de escenarios propicios para el debate y la construcción colectiva.

Ahora bien, la *acupuntura territorial* a la que hacemos alusión como tercera línea de análisis se refiere al territorio geográfico objetivo, es decir, a la favela de Mangueira y sus adyacencias. Así como en la medicina tradicional china, el uso de agujas puede tratar el dolor y activar líneas de energía en un tejido humano, el *Museu do Samba*, desde el punto de vista metafórico, ha ido convirtiéndose en esa aguja activadora de procesos pedagógicos dentro de las instituciones educativas del territorio, a través de *parcerias* o alianzas estratégicas. El objetivo de dichas alianzas es que la identidad del samba como práctica sociocultural, asociada al reconocimiento de la ancestralidad africana y al papel del hombre negro y la mujer negra en la sociedad brasileña, transversalicen los currículos escolares, en consonancia con lo establecido en las Leyes 10.639 de 2003 y 11.645 de 2008.

Sea este, pues, el momento de abordar tres experiencias concretas que ilustran esa tercera y última línea de análisis y que demuestran que el modelo de educación patrimonial propuesto por el *Museu do Samba*, a partir de la psicología social, puede funcionar cuando se aplica en los entornos escolares. La primera experiencia corresponde a la *Escola Municipal Uruguai*, una escuela pública localizada en el área de influencia geográfica del *Museu do Samba*, cuyos estudiantes de secundaria participaron de las visitas mediadas durante 2017, divididos en grupos y aplicando el modelo ECRO citado anteriormente.

La coordinadora pedagógica de la institución de aquella época, con estudios superiores en relaciones étnico-raciales, convenció a todos los docentes de la escuela para que en sus respectivas asignaturas propusieran trabajos de investigación a los estudiantes relacionados con el territorio que habitaban. Fue así como algunos grupos investigaron la vida y obra de mujeres negras brasileñas, muchas de ellas desconocidas; otros estudiantes produjeron reportajes audiovisuales sobre el territorio y sus personajes. Finalmente, los trabajos realizados por los estudiantes fueron expuestos en el *Museu do Samba*, en el marco de una feria cultural llamada *ADN África*, que se prolongó durante todo un día.

En esa feria hubo una exposición fotográfica que llamó particularmente la atención: el profesor de español, que además era fotógrafo profesional, les propuso a las estudiantes de su curso que participaran de un *photo shoot* o sesión fotográfica en la que ellas fueran las modelos. Como muestra la Figura 3, las chicas decidieron exponer sus cabellos rizados, lo cual no era habitual en su cotidianidad. La experiencia sirvió para abordar prácticas de racismo que aún son frecuentes en la sociedad brasileña, relacionadas con el cabello crespo, y abrió un espacio para trabajar el concepto de autoestima y su relación con el empoderamiento de la mujer negra. La alianza estratégica del *Museu do Samba* con la *Escola Municipal Uruguai* continúa fortaleciéndose y se convirtió en referencia para otras instituciones, como el *Espaço de Desenvolvimento Infantil Morro dos Telégrafos*, localizado en la parte alta de la favela de Mangueira y de donde proviene el segundo ejemplo.

Figura 3. Feria Cultural ADN África



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

Preocupada por la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes y sus familias por el territorio que habitaban, especialmente en lo relacionado con el manejo de las basuras, la entonces profesora y hoy coordinadora pedagógica de la institución decidió crear una campaña llamada *Lixo na lixeira por amor à Mangueira*, cuya traducción no rítmica al español sería *Basura en el cesto de la basura por amor a Mangueira*. La profesora, que registraba las historias de vida de sus estudiantes y el origen de sus familias en un diario de campo, optó por articularlas con la historia del territorio y del samba como sinónimo de identidad, partiendo de la premisa según la cual no se ama ni se valora lo que no se conoce. Fue así como diseñó un plan para que todos los grupos de la institución, que acoge niños menores de seis años, fueran con sus padres a vivir una aventura en el *Museu do Samba*, como muestra la Figura 4. Dicha aventura, desarrollada de acuerdo con la materialización del ECRO expuesta en el presente artículo, permitía que los participantes interactuasen con Cartola y Doña Zica, dos títeres negros que representaban la historia de amor y música de la pareja más emblemática de Mangueira. Ese ejercicio de vincular las familias a la dinámica del *Museu do Samba* como espacio cultural que «nos pertenece a todos los que vivimos en Mangueira» comenzó en 2018 como experiencia piloto y se institucionalizó en 2019.

Figura 4. La historia de amor y música de Cartola y Doña Zica



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

La tercera y última experiencia que se enmarca dentro de la acupuntura territorial a la que venimos haciendo alusión ocurrió en la *Creche Municipal Vovó Lucíola*, un parvulario localizado a pocos metros del *Museu do Samba*. Cuestionada porque los docentes de la institución se habían propuesto desarrollar actividades de educación artística con los ni-

ños a partir del cubismo, la coordinadora acudió al *Museu do Samba* buscando apoyo para sensibilizar a los profesores, de modo que lograran ver en el samba no solo su potencial identitario, sino también la posibilidad de convertirlo en eje transversal de las prácticas pedagógicas.

La sensibilización se realizó, así como las visitas mediadas con los niños y sus padres. Una vez comprometidos, los docentes optaron por preparar una fiesta especial para *Squel*, una muñeca negra —juguete poco común aún en el mercado brasileño, donde más de la mitad de la población se reconoce negra— que tenía el mismo nombre de *Squel Jorgea*, la *porta-bandeira* de la escuela de samba *Estação Primeira de Mangueira*, vecina del parvulario. La *porta-bandeira* es uno de los personajes más emblemáticos en el desfile de una escuela de samba durante el carnaval, toda vez que es la persona que lo encabeza al lado del *mestre-sala* y que lleva la bandera que identifica a la agremiación.

Como muestra la Figura 5, la fiesta de la muñeca *Squel* fue particularmente especial, no solo porque algunos integrantes de la batería de la escuela de samba *Estação Primeira de Mangueira* estuvieron presentes, alegrándola con su percusión característica, sino porque el *Museu do Samba* hizo la gestión para que la *Squel* humana pudiera asistir, *sambar* con los niños y compartir con ellos uno de los momentos más especiales en la historia de la institución. Desde entonces, el samba y la identidad mangueirense, simbólicamente representada en los colores verde y rosado que identifican a la escuela de samba, están presentes en la vida cotidiana de la *Creche Vovó Lucíola*, que continúa realizando sus fiestas y eventos especiales con las familias en el *Museu do Samba*, lugar que, como los niños dicen, «*é a casa do tio Cartola*».

Figura 5. *Squel* Jorgea en la fiesta de la muñeca *Squel*



Fuente: Núcleo de Educación Patrimonial *Museu do Samba*

4. Conclusiones

En este artículo abordamos el modelo de educación patrimonial desarrollado por el *Museu do Samba*, una organización no gubernamental localizada en la favela de Mangueira, en la Zona Norte de Río de Janeiro (Brasil), a partir de los aportes conceptuales de dos maestros de la psicología social del siglo XX: Serge Moscovici y Enrique Pichon-Rivière. No obstante pertenecer a escuelas de pensamiento psicosocial diferentes, el artículo trazó un eje de convergencia teórica entre ambos, especialmente en lo relacionado con el enfoque

dialógico de la epistemología interaccional desarrollada por el primero y con el Esquema Conceptual, Referencial y Operativo (ECRO) propuesto por el segundo.

Una vez contextualizadas dichas premisas teóricas y mostrada su confluencia desde el punto de vista comunicacional, fue posible evidenciar su aplicabilidad como soporte teórico-metodológico del programa de educación patrimonial de una institución museológica, cuya misión es salvaguardar el samba como patrimonio cultural inmaterial del Brasil. La consistencia de dicha aplicabilidad pudo ser evidenciada al describir el modelo de mediación cultural basado en el desarrollo de competencias comunicacionales y al ilustrar la forma como el ECRO del samba se convierte en práctica educativa a través de estrategias de educación experiencial.

Finalmente, el texto presentó experiencias reales de impacto comunitario, que englobamos bajo el concepto de acupuntura territorial, con el propósito de demostrar que es posible crear acciones transversales de intervención, orientadas al fortalecimiento y reconocimiento de la identidad cultural en clave de ciudadanía y a la visibilización de memorias silenciadas por la dinámica colonial.

Al abordar formas concretas y posibles de diálogo entre postulados teóricos y abordajes metodológicos, nos mueve el interés de estimular a más investigadores sociales para que exploren formas alternativas de relacionar perspectivas psicosociales con procesos comunicacionales reales, desarrollados especialmente en el campo de la educación, de modo que esas experiencias puedan ser difundidas desde el punto de vista académico y adaptadas a contextos socioculturales diferentes, generándose de esa forma una dinámica positiva de coconstrucción del conocimiento.

5. Referencias bibliográficas

- Alberti, Verena (2004) *Ouvir contar: textos em história oral*, Río de Janeiro, Editora FGV.
- Allport, Gordon Willard (1954) The historical background of social psychology, en Gardner Lindsey (ed.) *Handbook of Social Psychology*, Reading, M.A., Addison-Wesley, pp. 3-56.
- Álvaro, José Luis y Garrido, Alicia (2006) *Psicología Social: perspectivas psicológicas e sociológicas*, São Paulo, McGraw-Hill.
- Builes Jaramillo, Juan Felipe (2003) *El abordaje de la educación experiencial*, Medellín, autor.
- Buzzaqui Echevarrieta, Adrián (1999) El «grupo operativo» de Pichon-Rivière: análisis y crítica, [Tesis de doctorado en Psicología Social], Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Chagas, Mário y Cavulla, Rondelly (2017) Museu do Samba Carioca: samba, ginga e movimento, *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, nº 5, pp. 89-107.
- Desvallées, André y Mairesse, François (eds.) (2013) *Conceitos-chave de Museologia*, São Paulo, Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura.
- Doise, Willem (2002) Da Psicologia Social à Psicologia Societal, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 18(1), pp. 27-35.
- Echeverri, Georgie y Andrade, Regina (2016a) Cultura cidadã: aproximação psicossocial da norma legal no contexto de uma favela carioca, *Revista de Paz y Conflictos*, no 2, pp. 151-178.

- Echeverri, Georgie y Andrade, Regina (2016b) *Aventureiros: proposta alternativa de educação para a cidadania com crianças de uma favela carioca*, *Comunicación*, nº 35, pp. 45-65.
- Echeverri, Georgie y Andrade, Regina (2018) *Aventureiros: Programa de Educação para a Cidadania com crianças da Mangueira (Rio de Janeiro-Brasil)*, Beau Bassin, Editorial Académica Española.
- Farr, Robert (1998) *As raízes da Psicologia Social moderna*, Petrópolis, Vozes.
- Ferreira, Maria Cristina (2010) A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº 26, pp. 51-64.
- Franco, Maria Ignez Mantovani (2014) Museus: engajamento e colaboração, *Cadernos de Sociomuseologia*, Vol. 47(3), pp. 29-42.
- Gergen, Kenneth (1997) Social psychology as social construction, en Craig McGarty y Alexander Haslam (eds.) *The message of social psychology*, Londres, Blackwell Publishers, pp. 113-128
- Guareschi, Pedrinho (2007) O que é mesmo Psicologia Social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje, en Ana Jacó-Vilela y Leny Sato (eds.) *Diálogos em Psicologia Social*, Porto Alegre, Evangraf, pp. 37-52.
- Haesbaert, Rogério y Limonad, Ester (2007) O território em tempos de globalização, *Etc... espaço, tempo e crítica*, Vol. 2(2), pp. 38-52 .
- Hessen, Johannes (1925) *Teoría del Conocimiento*, Instituto Latinoamericano de Ciencia y Artes.
- Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional y Centro Cultural Cartola (2014) *Dossiê das Matrizes do Samba no Rio de Janeiro*, Brasília, IPHAN.
- Kolb, David (1984) *Experiential learning: experience as source of learning and development*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
- Lane, Silvia y Codo, Wanderley (eds.) (1989) *Psicologia Social: o homem em movimento*, São Paulo, Brasiliense.
- Lopes, Nei (2004) *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*, São Paulo, Selo Negro.
- McDougall, William (1908) *Introduction to social psychology*, Londres, Methuen.
- Marková, Ivana (2006) *Dialogicidade e representações sociais: a dinâmica da mente*, tradução Hélio Magri Filho, Petrópolis, Vozes.
- Marková, Ivana (2017) A fabricação da teoria das representações sociais, *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 47(163), pp. 358-375.
- Martín-Baró, Ignacio (1989) *Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA.
- Martín-Baró, Ignacio (1996) O papel do psicólogo, *Estudos de Psicologia*, nº 2, pp. 7-27.
- Moscovici, Serge (1961) *A psicanálise, sua imagem e seu público*, Petrópolis, Vozes.
- Moscovici, Serge (1976) *La psychanalyse, son image et son public*, 2ème édition, París, Presses Universitaires de France.
- Moscovici, Serge (2003) *Discurso de aceptación del Premio Balzan categoría Psicología Social*, Berna, Fundación Internacional Balzan.
- Moscovici, Serge (2005) *Crónica dos anos errantes: narrativa autobiográfica*, tradução de Teresinha Amarante, Rio de Janeiro, Mauad.
- Moscovici, Serge (2011) *Psicologia das minorias ativas*, Petrópolis, Vozes.
- Munanga, Kabengele (1999) *Mestiçagem e identidade afro-brasileira*, Petrópolis, Vozes.
- Munanga, Kabengele (2009) *Negritude: usos e sentidos*, Belo Horizonte, Autêntica.

- Nogueira, Nilcemar (2015) *O Centro Cultural Cartola e o processo de patrimonialização do samba carioca*, [Tesis de doctorado en Psicología Social], Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
- Nogueira, Nilcemar; Andrade, Regina y Echeverri, Georgie (2016) Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba, *Revista Subjetividades*, nº16, pp. 166-180.
- Nogueira, Nilcemar y Santos, Desirree (2018) (Re)conhecendo patrimônios: o papel social do Museu do Samba, *e-Cadernos CES*, online, nº 30.
- Pampliega de Quiroga, Ana (1992) *El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon-Rivière: enfoques y perspectivas en psicología social*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Pichon-Rivière, Enrique (1988) *O processo grupal*, traducción Marco Aurelio Fernández Velloso, São Paulo, Martins Fontes.
- Pichon-Rivière, Enrique (1971) *Del psicoanálisis a la psicología social*, Buenos Aires, Galerna.
- Ross, Edward (1908) *Social psychology*, Nueva York, Macmillan.
- Sawaia, Bader Burihan (2014) Transformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia e Sociedade*, nº 26, pp. 4-17.
- Tajfel, Henri, Jaspars, Joseph y Fraser, Scott (1984) The social dimension in European Social Psychology, en Henri Tajfel (ed.) *The social dimension*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tripp, David (2005) Pesquisa-ação: uma introdução metodológica, *Educação e Pesquisa*, Vol. 31(3), pp. 443-466
- Wojcikiewicz, Stiven y Mural, Zachary (2010) Deweyian framework for youth development in experiential education: perspectives from sail training and sailing instruction, *Journal of Experiential Education*, Vol. 33(2), pp. 115-119.

Proceso Editorial • Editorial Process Info

Recibido: 30/04/2019 Aceptado: 01/10/2019

Cómo citar este artículo • How to cite this paper

Echeverri, Georgie, Santos, Desirree y Andrade, Regina(2019) Moscovici y Pichon-Rivière: diálogo posible entre la psicología social y la educación patrimonial, *Revista de Cultura de Paz*, Vol. 3, pp. 117-131.

Sobre el autor • About the Author

Georgie Echeverri Vásquez es comunicador social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, así como magíster y doctorando en Psicología Social de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), donde actualmente trabaja como profesor del Instituto de Psicología. Es investigador y mediador cultural en el *Museu do Samba* de Río de Janeiro.

Desirree dos Reis Santos es historiadora y doctoranda en Museología y Patrimonio de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Actualmente se desempeña como Gerente Técnica del *Museu do Samba* y Consejera Municipal de Cultura de Río de Janeiro en el área de patrimonio cultural.

Regina Glória Nunes Andrade es Doctora en Comunicación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) y Profesora Titular de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Es la coordinadora del convenio de cooperación científica entre el *Museu do Samba* y el Programa de Posgrado en Psicología Social de la UERJ.