Historia de la educación museal en Brasil

Mauricio André da Silva y Andréa Fernandes Costa (Orgs.)

ICOM Brasil · CECA · CECA LAC

Historia de la educación museal en Brasil

Organizadores: Mauricio André da Silva y Andrea Fernandes Costa, CECA-BR

Editores científicos:
Mauricio André da Silva y Andrea Fernandes Costa, CECA-BR;
Nicole Gesché-Koning, ICOM-CECA;
Silvana M. Lovay, CECA-LAC.
Adriana Mortara Almeida, ICOM-BR

Revisión:
Silvana M. Lovay, CECA-LAC.

Portada y maquetación:
Studio Olbinski – Lieja, www.olbinski.be;
Memória Visual – @memoriavisualprodcult

© 2024 ICOM-CECA

ISBN: 978-85-60984-74-9

Prefácios

Marie-Clarté O'Neill
Presidenta del ICOM-CECA

Nicole Gesché-Koning
Responsable de la Historia de la educación museal para el CECA

La educación museística en Brasil: un modelo para América latina

Este segundo libro de la serie dedicada a la Historia Mundial de la Educación en los Museos nos lleva esta vez a América Latina, y más concretamente a Brasil, país pionero en su voluntad de hacer accesibles sus colecciones museísticas a todos los públicos.

Tras el análisis histórico en el primer volumen de la evolución de la divulgación museística en Bélgica, desde las figuras claves hasta reflexiones más profundas sobre el porqué y el futuro de la divulgación en el siglo XXI, la obra brasileña sigue un camino similar, presentando a su vez relatos personales de trayectorias profesionales, el papel de los pioneros del siglo XIX y principios del XX, pasando por las diferentes orientaciones de la mediación museística actual en términos de accesibilidad, función social de los museos, inclusión, lucha contra el racismo, educación patrimonial y, por último, el mundo de la cibercultura.

Al igual que el primer volumen, se trata de una "revisión histórica en profundidad de una función museística, la educación, que durante mucho tiempo ha sido considerada por los museos como una función simpática y, de hecho, indispensable, sin que el entorno profesional la consideraba como una disciplina científica por derecho propio, del mismo modo que la investigación de las colecciones o el cuidado material de las mismas"[1]. Hoy en día, la educación museística se entiende como una de las

1 M.-C. O'Neill, *Prólogo*, en N. Gesché-Koning (ed.), *Historia de la mediación museistíca -,Bélgica*, Lieja, 2021, p. 3.

funciones esenciales del museo, aunque la profesión de educador no esté tan reconocida como la de conservador y director de las instituciones que los emplean.

Este volumen dedicado a la educación en museos en Brasil se reserva un importante capítulo a la relevancia de la investigación y la evaluación de las actividades educativas, disciplinas que han sido objeto de numerosas ponencias de colegas brasileños en las conferencias internacionales del CECA. La creación en este vasto país de muchas redes de educadores tanto a nivel federal como nacional, fue fundamental para la publicación en 2017 de la Política Nacional de Educación. Pero la presencia de Brasil en el ICOM y el CECA se remonta mucho más atrás, a la fundación del comité en 1948 y la organización por la UNESCO del Seminario Internacional sobre la Función Educativa de los Museos en Río de Janeiro en 1958. Es cierto que el CECA aún no existía como tal -era el Comité de Educación-, pero la presencia de educadores brasileños en esta reunión tuvo un impacto definitivo en el desarrollo de los servicios educativos en el país. Además, desde su creación en 1965, el CECA ha contado con miembros activos en las conferencias anuales del dicho Comité, intercambios intercontinentales de profesionales, participación en la mesa del comité y colaboración en los primeros números de la revista Educación del ICOM, sin olvidar la organización dos veces, en 1997 y 2013, de la conferencia internacional del CECA en Rio de Janeiro.

Estamos encantados de que se haya aceptado el reto de continuar el trabajo realizado en 2021 para la conferencia internacional del CECA en Lovaina. Nuestra gratitud al CECA LAC y a su responsable Silvana Lovay, que inició el proyecto para América Latina, convencida de que Brasil estaría a la altura del desafío. Sin el entusiasmo y la tenacidad de los dos editores, Maurício André da Silva y Andréa Fernandes Costa, apoyados por los autores que contribuyeron traduciendo sus propios textos al español, este libro nunca habría visto la luz. A todos ellos nuestro más sincero agradecimiento. Por último, nuestro reconocimiento también al ICOM Brasil y al *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos - IBRAM) por su apoyo en la publicación de una edición en portugués para el Día Internacional de los Museos en mayo de 2024, junto con la publicación en línea de las tres versiones en francés, inglés y español por el CECA.

Silvana M. Lovay
Coordinadora del ICOM CECA LAC

La educación en museos en Brasil: un significativo hito para Latinoamérica y el Caribe

Cuando les transmití la propuesta de llevar adelante la investigación y la escritura de la historia de la educación en museos a los Corresponsales del CECA Brasil, Maurício André da Silva y Andrea Costa, estaba convencida de los logros que alcanzaríamos. Por ello, el nacimiento de un Libro, es para celebrar.

El CECA Brasil encabeza nuestra región en números de miembros, y el compromiso asumido en la realización de dicho libro, está claramente manifiesta, ya que los textos de las veinticinco autoras y los siete autores, artífices de la obra, han llegado al CECA Internacional en los dos idiomas centrales en nuestro territorio: español y portugués.

Por ello, es que la diversidad de palabras y la pluralidad de miradas, dan sentido a este gran trabajo, donde numerosos autores y autoras mediante la investigación, la cual es un arte y una premisa que los profesionales de este país ponen en preeminencia de manera permanente en su hacer diario, nos permiten hacer un destacado recorrido a lo largo del tiempo, poniendo énfasis y especial relevancia a la educación como un valor y un derecho sustancial de los pueblos.

Como expresaba un referente prominente en América Latina, uno de los más notorios del siglo XX, el pedagogo Paulo Freire, en su libro *La educación como práctica de la libertad*: "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". Por ello, quienes formamos parte de esta construcción siempre colectiva, entendemos como él, que la educación nos hace libres como individuos y como sujetos sociales.

Y si "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra"; sentimos que esto es motivo y motivación en simultáneo, porque nos permite visibilizar desde la investigación educativa, a la vez que, desde las múltiples narrativas, distintas trayectorias profesionales en las voces de mujeres educadoras; así como a quienes forjaron y contribuyeron a la historia de la educación museal dejando un verdadero legado a las generaciones venideras. Igualmente, la puesta en valor de los derechos que las comunidades poseen y que el museo en su rol de educador y en particular de promotor del ejercicio de ciudadanía, realiza un recorrido por acciones de impacto en las comunidades, relativas a la accesibilidad y a la inclusión plenas de las personas.

Conociendo sobre la comprometida Red de Educadoras y Educadores de Museos que Brasil posee, es destacable leer sobre la jerarquía que presentan al momento de construir contenidos desde enfoques plurales, que confluyen en el significado del trabajo conjunto en el tiempo donde juntamente se ponen en discusión aspectos inherentes a la educación museal, el rol de la democracia en el ámbito museológico, así como las acciones llevadas a cabo en favor del patrimonio y temas centrales que atañen a la investigación educativa y el lugar que se le adjudica a la evaluación como herramienta insustituible en ese proceso.

Luego, pensando desde perspectivas del orden contemporáneo podemos navegar en aspectos experienciales en programas educativos comprometidos con las distintas comunidades, desde acciones centradas en la lucha contra el racismo hasta el rol y las tendencias actuales de la cibercultura en la vida de los museos.

Brasil lidera en Latinoamérica y el Caribe el número de museos, desde aquellas primeras creaciones en el siglo XIX. Por ello, este material de investigación arduo

y prolijo, permitirá la divulgación de la larga trayectoria que dicho país posee en relación a la narrativa de su historia sobre la educación en los museos aquí expuesta de manera profunda y acabada.

Por todo ello, estoy convencida que tanto la educación como la cultura son valores de trascendencia, de transformación y de alto impacto en las sociedades, que nos definen como pueblo en nuestras identidades diversas; por lo que investigar y escribir sobre la propia historia nos ubica en el lugar de protagonista, ese que forja una impronta como actor social comprometido con sus museos, la educación y los proyectos junto a sus comunidades.

Finalmente, deseo agradecer a quienes me permitieron forjar esta edición bibliográfica junto a ellos dentro de nuestra gran red latinoamericana, a quienes tienen a su cargo la Corresponsalía del CECA Brasil, Maurício y Andrea, por su inconmensurable trabajo y responsabilidad asumidos; a Nicole Gesché-Koning, integrante junto a mí de la Junta del CECA Internacional, quien llevó adelante un trabajo de inmenso profesionalismo en sus traducciones en francés e inglés, donde también pongo en relevancia su inmensa empatía hacia quienes formamos parte del CECA LAC, así como a las y los autores que dedicaron su tiempo a la investigación y a la meticulosa escritura, asumiendo asimismo el compromiso individual de las traducciones del portugués al español.

La publicación ha sido posible por el apoyo brindado por el CECA Internacional, el ICOM Brasil, el *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasilero de Museos - IBRAM), y muy especialmente a los esfuerzos de todos y todas los que asumimos el desafío de expandir la palabra en nuestra región, posibilitando su llegada y conocimiento en el mundo.

Vera Lúcia Mangas
Presidente del ICOM Brasil

Historia de la educación museística en Brasil

Con gran alegría el Comité Brasileño del Consejo Internacional de Museos (ICOM-BR) presenta, junto con los colaboradores de la publicación, este trabajo que contribuirá al conocimiento de la comunidad internacional sobre la trayectoria de la educación museística en Brasil.

La publicación promueve el diálogo internacional, tan característico del ICOM, que es una organización centrada en mejorar la calidad de las acciones de los profesionales de los museos y que reúne a más de 45 mil miembros de 138 países. ICOM-Brasil ha sido uno de los primeros comités nacionales, creado en 1948, y hoy cuenta con más de 800 miembros individuales e institucionales.

Los comités internacionales del ICOM se ocupan de diferentes áreas. El CECA, creado en 1965 en la 7ª Conferencia General del ICOM, se dedica a la Educación en Museos. Hoy es el segundo comité internacional más grande del ICOM con más de 1,500 miembros de más de 80 países.

Este libro surgió por iniciativa del Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural (CECA-ICOM) junto con CECA América Latina y el Caribe (CECA -LAC), coordinado por CECA-Brasil y apoyado por nosotros desde ICOM-Brasil.

La invitación a producir este libro, como segundo volumen de una serie que comenzó con la historia de la educación museística en Bélgica, indica el papel fundamental de la educación museística brasileña en la escena internacional.

El trabajo desarrollado en Brasil en el ámbito de la educación museística es de conocimiento de los miembros del CECA hace mucho tiempo, puesto que la participación de educadores brasileños en congresos internacionales existe desde hace varias décadas por medio de la presentación de trabajos individuales, experiencias de sectores educativos en museos y documentos colectivos de miembros del CECA-Brasil. Las experiencias de los museos brasileños han generado acciones educativas con calidad reconocida por el CECA, a través de premios: Premio Buenas Prácticas recibido en 2012 por el *Centro de Memória Dorina Nowill* - Viviane Sarraf, en 2014 por el *Museu Lasar Segall* (Museo Lasar Segall) - Paula Selli, en 2015 el *Museu da República* (Museo de la República) - Magaly de Oliveira Cabral, en 2016 por la *Pinacoteca do Estado* (Pinacoteca Estatal) - Mila Chiovatto, en 2019 el *Museo Histórico del Instituto Butantan* (Museo Histórico del Instituto Butantan) - Adriana Mortara Almeida y en 2021 el *Museu de Arqueologia e Etnologia da USP* (Museo de Arqueología y Etnología de la USP) - Maurício André Silva. Es de mencionar la participación de la brasileña Mila Chiovatto en el jurado y como presidenta del CECA (2017-2019).

CECA-ICOM desarrolló y cumple con un papel fundamental en la educación museística en Brasil, ya que facilita el intercambio internacional de experiencias e investigaciones en educación museística por parte de profesionales y estudiantes en formación. Durante algunas décadas en la segunda mitad del siglo pasado los profesionales brasileños solían "nutrirse" de fuentes extranjeras, desde la década de 1990 se ha producido el efecto contrario. Las acciones educativas realizadas en instituciones museísticas brasileñas empezaron a tener espacio y protagonismo en los encuentros internacionales. La creación del "CECA-Brasil" ha reunido a los miembros brasileños de CECA para intercambios y preparación de trabajos conjuntos para presentación en las conferencias internacionales anuales. A partir de 1996 ha establecido un espacio para más intercambios entre los educadores de museos brasileños y la visibilidad internacional.

Sin embargo, la historia de la educación museística en Brasil es anterior a la creación del ICOM y del CECA-ICOM. Este libro incluye algunos relatos, expe-

riencias y reflexiones sobre esa historia, revelando parte de ese amplio universo de acciones educativas presentes en los museos de Brasil desde el siglo XIX.

La publicación en los tres idiomas oficiales del ICOM –español, francés e inglés– le permite llegar a una mayor diversidad de lectores internacionales. El apoyo del *Instituto Brasileiro de Museos* (Instituto Brasileño de Museos - IBRAM) del Ministerio de Cultura de Brasil, ha permitido la publicación de una versión en portugués para que el acceso se amplíe a brasileños y profesionales de otros países de habla portuguesa.

ICOM-BR felicita a todos/as los/las involucrados/as en la concepción, organización, preparación de artículos y edición por el excelente trabajo que representa una contribución esencial para la difusión internacional de la educación museística en Brasil. Sabemos que hay muchas otras historias de nuestra educación museística por difundir internacionalmente y este camino ya había comenzado con la fuerte actuación de los educadores brasileños en conferencias y publicaciones del CECA y seguramente continuará con otras iniciativas similares a este libro.

Prólogo

Fernanda Castro
Presidenta del IBRAM-BR

(o cómo emocionarse incluso antes de leer este libro)

Recibí con gran alegría y honor la invitación a escribir el Prefacio de este libro, que es posible gracias al Comité de Educación y Acción Cultural - CECA, del Consejo Internacional de Museos y organizado por los queridos amigos y colegas Andréa Costa y Maurício André da Silva, coordinadores del CECA Brasil. Colegas que lucharon para que tuviéramos esta importante publicación en versiones de los tres idiomas oficiales del ICOM, pero también (e igualmente importante) en nuestra lengua materna.

Hacer circular las experiencias brasileñas por el mundo es importante para los autores y para la difusión del conocimiento involucrado. Pero también es, modestia aparte, una gran oportunidad para que colegas de otros países conozcan la magia que circula en este país continental que es Brasil.

Inicialmente pensé en participar de la publicación "História da Educação Museal no Brasil" como autora, ya que recibí con entusiasmo el llamado hecho por el Comité para integrar la misma.

Las dinámicas de trabajo, militancia y afecto por los museos y la Educación Museal brasileña quisieron que mi contribución se produjera a través de este escrito y no de otro, abriendo el camino para que quienes lean estas páginas accedan a la tradición, la historia, la innovación y la crítica presentes en los textos de la diversidad de autores, profesores y amigos que aquí nos ofrecen sus excelentes y necesarias reflexiones.

Es indispensable anunciar aquí que este prefacio, a pesar de aprovechar la experiencia y el conocimiento de la educadora de museos, profesora, investigadora, activista y, ahora, primera mujer presidenta y empleada del *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos) 'que es educadora de museos, me repetiré', está escrito por el visitante del museo. Yo, que de niña me asombraba entrar al *Museo Nacional* (Museo Nacional), en Río de Janeiro, y oler el "cuarto de las momias", ver los colores de las mariposas, escuchar el crujido de las tablas de madera en el piso viejo, ver así mucha gente diferente, en sus pasillos y en sus alrededores.

La Educación Museal me apasionó ya desde niña, cuando aún no la entendía como una profesión, sino más bien como una forma de encantamiento. Caminando por los museos, sentada en el suelo, donde se puede sentir más de cerca la textura, el olor, el brillo de los suelos como - me decían - han pisado tantos pies ilustres; los educadores de los museos eran como grandes oráculos, maestros y maestras, seres encantados que concentraban conocimientos, palabras fantásticas y afecto.

Educar en un museo es cautivar, interesar, compartir, comunicar, aportar descubrimientos, experimentos, encuentros; el gusto mismo por el conocimiento, por el contacto entre personas, pueblos y culturas. A pesar de que todo esto constituye la esencia de los museos, educar en los museos sigue siendo un desafío.

Es necesario reconocer la función educativa como función primordial de los museos. Es fundamental valorar a sus profesionales, reconociendo la profesión. Es indispensable crear las condiciones para las actividades educativas en los museos.

Al ser un desafío, parte de su solución pasa por conocer la Historia de la Educación Museal, comprender sus fundamentos, sus tradiciones, quiénes son sus gentes, a quiénes llega esta acción, que es social, qué mundos, memorias y patrimonios abarca. Al fin y al cabo, no existe museo sin educación.

Por ello pienso que las primeras personas a las que afecta la educación en los museos son aquellos que la toman como profesión -lo cual creo que es la mayoría de los que leerán y disfrutarán este libro.

Afecta también a los niños y a los ancianos, a los académicos y a los aprendices, a las élites y al pueblo, siendo este último el público diverso y no generalizable al que más se han esforzado por llegar las actividades educativas y el desarrollo del potencial educativo de los museos en Brasil, desde hace casi un siglo.

En la actualidad existen más de 4.400 museos y Puntos de Memoria brasileños, distribuidos, aunque de manera desigual, en todo el país. La Encuesta Nacional de Prácticas Educativas de los Museos Brasileños muestra que más del 90% de nuestros museos realizan acciones educativas.

La Historia de la Educación Museal en Brasil, narrada aquí por sus artífices, muestra que las actividades de educación museística tienen lugar en Brasil desde hace más de un siglo. La reflexión sobre estas acciones, la investigación y la búsqueda de innovaciones, así como su institucionalización en los museos del país, datan casi del mismo período.

Podemos decir que hacer y pensar sobre la educación en museos en términos prácticos, teóricos y políticos, es una tradición brasileña que necesita ser conocida y difundida por todo el mundo. Hacemos y reflexionamos sobre las actividades educativas de los museos, con calidad y al más puro "estilo brasileño".

Nos basamos en teorías internacionales y nacionales, así como en la inspiración de la creatividad brasileña reconocida internacionalmente, para consolidar procesos educativos orientados a la formación integral, la transformación y la justicia social.

Las páginas de este libro demuestran que la educación en los museos la llevan a cabo, ante todo, las personas. Invividuos dedicados, personas que estudian, seres humanos apasionados por lo que hacen y que lo hacen con sentido estético, político, social y cultural. Personas que hoy encontramos en museos y Puntos de Memoria, en eventos académicos y profesionales, en las calles y en espacios políticos de transformación social, forjados a través de nuestras propias luchas y logros.

Personas que, al no estar ya entre nosotros para encontrarnos, han hecho historia y la Historia de la Educación Museal, muchas veces combinada con la lucha

feminista, con la lucha por la defensa del patrimonio cultural de los pueblos originarios, con la defensa de la necesidad de la educación sexual de los niños, o por la integración del arte, la ciencia y la salud.

Aquí leemos no sólo las historias de las personas, sino también las historias de sus batallas por el desarrollo del campo, como la lucha por la accesibilidad. Confirmamos la pluralidad de investigaciones – y por tanto de prácticas – de la Educación Museal brasileña: política, actividad en red, arqueología, religiosidad, decolonialidad, artes, curaduría y cibercultura. Una diversidad tan grande como la tradición culinaria brasileña nos deja expectante de conocimiento y deseosos por conocer de cerca cada uno de los museos y experiencias educativas aquí presentados.

En Brasil, utilizamos a menudo la expresión "complexo de vira-lata" (con perdón de las personas que utilizan esta traducción) para describir la sensación que tenemos cuando imaginamos que lo que hacen los demás es mejor, más original, más tecnológico o innovador que lo que hacemos nosotros, especialmente cuando se trata de teoría y tecnología producida por extranjeros del norte.

¡Pero no en la Educación Museal! Llevamos mucho tiempo organizándonos en redes y colectivos. La primera red de educadores de museos tiene más de 20 años. Veamos aquí que, ya en el pasado y aún más hoy, vivimos en un momento apasionante de autovaloración, en el que cuestionamos la validez de prácticas, teorías y políticas opresivas y colonizadoras, al tiempo que allanamos el camino para que nosotras mismas (la Educación en Museos, con su mayoría de miembros femeninos) hagamos realidad nuestros sueños.

Lo que pueden ver en este libro, queridas personas que leen y estudian Educación Museal, es que, por encima de todo, las personas que trabajan en la Educación Museal brasileña son personas que sueñan. Que sueñan juntos. Y, como se dice por aquí, sueño que se sueña juntos se hace realidad.

Este libro es un sueño que les regalamos.

Editorial

Andréa Fernandes Costa y Maurício André da Silva
Corresponsales CECA-BR

La historia de la educación museística brasileña por CECA-BR

Esta publicación titulada "Historia de la Educación en Museos en Brasil" surge con una invitación del *Comité de Educación y Acción Cultural* (ICOM-CECA) al Comité de Educación y Acción Cultural para América Latina y el Caribe (CECA-LAC) con el fin de organizar un libro sobre *La historia de la educación museal* en América Latina y el Caribe. A su vez, nosotros en Brasil acogimos con gran alegría este desafío y llamamos a los miembros de CECA-BR y otras redes y organizaciones a contribuir con el material. Queremos agradecer a todas las personas que participaron en este proceso y permitieron difundir estas reflexiones y trabajos en todo el mundo: la incansable Silvana Lovay, por estimularnos y apoyarnos, Marie Clarté O' Neill por abrir la posibilidad a Brasil de producir el segundo volumen de la serie en el CECA, el primer país en lanzarse fue Bélgica; a Nicole Gesche-Koning, por el gigantesco trabajo de traducción de todos los textos al francés e inglés, a Vera Mangas y Adriana Mortara del ICOM Brasil por acompañar esta iniciativa, a Fernanda Castro, del *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos - IBRAM), por acoger la iniciativa y comprometerse con su difusión en portugués; y a las compañeras educadoras brasileñas que formaron parte del Comité Científico para evaluar los textos recibidos: Adriana Mortara, Denise Grinspum, Karlla Kamylla Passos dos Santos, Magaly Cabral y Mona Nascimento. También agradecemos los aportes de las 25 autoras y los 7 autores de los 19 capítulos inéditos que componen este libro.

Construir la historia de la educación museística en Brasil, un país continental y diverso, es un desafío, pero también muy estimulante. Cada vez se hacen más esfuerzos por narrar y comprender la trayectoria del campo en nuestro país. Importantes trabajos realizados en las últimas cuatro décadas demuestran que los primeros museos del país se crearon en el siglo XIX, acompañados de un aura educativa, pasando por el proceso de institucionalización de la educación en los museos brasileños, denotando el reconocimiento de la función educativa de estas instituciones. Este proceso de institucionalización se inició en 1927, con la creación del Servicio de Asistencia a la Docencia de Historia Natural, sector educativo del Museo Nacional, activo desde entonces.

La segunda mitad del siglo XX fue importante para consolidar la función educativa de los museos, especialmente organizando eventos internacionales sobre el tema, promoviendo el flujo de personas e ideas, así como impulsando la publicación de libros en la zona. El carácter educativo de los museos pasó a ser objeto de importantes debates, por ejemplo, en el ámbito de la UNESCO, con la celebración de Seminarios Internacionales sobre la función educativa de los museos, el primero celebrado en 1952, en la ciudad de Nueva York, y el segundo en 1954 en Atenas. Brasil no quedó al margen y, en 1958, fue sede del Seminario Regional sobre el mismo tema en la ciudad de Río de Janeiro, organizado por la UNESCO. También durante este período los sectores educativos se estructuraron en diferentes museos; la llegada de los debates en torno a la educación patrimonial al país, a partir de la década de 1980, y especialmente la consolidación de la investigación académica y de las políticas públicas en el campo, con énfasis en la creación de la Política Nacional de Educación en Museos (PNEM), en 2017.

El término educación museal fue introducido en Brasil por Mario Chagas a principios del siglo XXI, pero aún sin una definición conceptual. Esta definición es presentada en 2018, como una de las entradas del Cuaderno de Política Nacional para la educación en museos (PNEM), de Fernanda Castro, Ozias Soares, Milene Chiovatto y Andréa Costa, al conceptualizar la educación en museos como un proceso teórico, político, práctico y de planificación, entendida como una "pieza en el funcionamiento complejo de la educación general de los individuos en sociedad", con acciones "fundamentalmente basadas en el diálogo" y que contribuyen "a que los sujetos, en relación, produzcan nuevos conocimientos y prác-

ticas mediados por objetos, conocimientos y acciones", con miras a promover "una formación crítica e integral de las personas, su emancipación y la acción consciente en la sociedad con el objetivo de transformarla". La educación museal en el país es muy plural y tiene una serie de inspiraciones teóricas y prácticas, que se puede traducir en actuaciones tituladas educación artística, difusión y divulgación de la ciencia, educación patrimonial, educación museística, mediación cultural, entre muchas otras. Estas obras apuestan por mantener y ampliar el diálogo entre las instituciones y sus colecciones museísticas con la sociedad, reforzando el papel social de estos espacios.

Un diagnóstico reciente de la educación en los museos brasileños, presentado a través de la Encuesta de Educación en los Museos de Brasil (*Instituto Brasileiro de Museus e Observatório da Economia Criativa da Bahia*), revela una fuerte presencia e intensidad de las prácticas educativas en los museos brasileños, pero también revela su débil institucionalización, mientras que la mayoría de los museos no cuentan con sectores educativos y sólo la mitad de ellos cuentan con profesionales dedicados exclusivamente a esta labor. La falta de reconocimiento de los profesionales de la educación museística se refleja en sus bajísimos salarios, que contrastan con la alta cualificación de quienes trabajan en este campo, en su mayoría mujeres con posgrados. Así, vemos que, a pesar de la larga trayectoria del campo en el país, aún quedan muchas barreras por superar. Revisar nuestra historia puede ofrecernos claves para una mejor comprensión de la realidad y su transformación.

Los textos de la publicación se organizan en cinco bloques temáticos. En el primero de ellos, titulado "**Autonarrativas y trayectorias personales**", se reunieron contenidos que recogen reflexiones que presentan distintos aspectos de la historia de la educación museística, entrelazados con las historias de vida de los autores. El primero, de Magaly Cabral, titulado *Dilemas y alegrías de una trayectoria profesional en la educación museística*, reflexiona sobre cuarenta años de historia y el trabajo de la autora en diferentes museos de Río de Janeiro y a nivel internacional, involucrando al ICOM y al CECA. Denise Grinspum, con el texto *El papel de la educación en los museos en tiempos y territorios*, vincula algunos momentos de reflexión museológica internacional y los impactos en su trayectoria, especialmente en los museos de arte donde actúa desde hace más de cuarenta

años. María Cristina Oliveira Bruno, Camila Azevedo de Moraes Wichers y Karlla Kamylla Passos dos Santos, en el trabajo *Sobre educación, museos y Museología: especificidades y reciprocidades de tres generaciones de educadores*, reseñan casi cinco décadas de trabajo en el campo de la museología, de la comunicación y la educación atravesada por las problemáticas de cada época y generación, que indican los avances en la materia, así como los desafíos del siglo XXI. Finalmente, las autoras Denise Cristina Carminatti Peixoto, Márcia Fernandes Lourenço, Carla Gibertoni Carneiro, Andrea Alexandra do Amaral Silva y Biella, con el artículo *Museu Paulista, Museu de Zoología, Museu de Arqueologia e Etnologia y Museu de Arte Contemporânea: la mirada de cuatro educadoras*, presentan la historia institucional de los cuatro museos universitarios vinculados a la *Universidade de São Paulo* (Universidad de San Pablo - USP) y el compromiso de insertar áreas educativas dentro de los procesos curatoriales y sus acciones diversificadas para diferentes públicos.

El segundo bloque de textos, titulado "**Personajes Históricos**", presenta cuatro investigaciones que destacan la trayectoria de profesionales que contribuyeron al desarrollo del campo. Andréa Fernandes Costa, haciendo referencia a *Victor Stawiarski y el Museu Nacional: consideraciones sobre la Educación Museológica en Brasil entre los años 1940 y 1970*, muestra la trayectoria de este profesional que trabajó en el *Museu Nacional* (UFRJ), promoviendo acciones audaces y muy populares en torno a temas como la educación sexual, la egiptología y la evolución de las especies. El capítulo del escrito *Contribuciones de Waldisa Russio a la educación museística en América Latina*, de Viviane Panelli Sarraf, Camila Seebregts, Sophia de Oliveira Novaes y Taís Costa Monteiro Freitas, traza las conexiones entre el trabajo de este importante museóloga y la labor de educación museística en tres proyectos: el *Museu da Criança* (Museo de los Niños), el *Museu Mobral* (Museo Mobral) y el *Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo* (Museo de Industria, Comercio y Tecnología de San Pablo). Denise Studart y Carla Gruzman, en el texto *Arte, Ciencia y Salud en el Museo: aportes a la Educación Museológica Brasileña en la obra de Virgínia Schall*, presentan la trayectoria de esta educadora de la *Fundação Oswaldo Cruz* (Fundación Oswaldo Cruz/Fiocruz), que diseñó y coordinó proyectos con enfoque en la divulgación científica, la educación museística y el arte, con la centralidad de trabajar con las emociones del público. António Luciano Morais Melo Filho en *Museo Dom José:*

legado educativo y transformaciones durante la gestión de la Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) presenta los cambios en la institución, con la gestión de la Universidad y el trabajo de Giovana Saboya, quien priorizó el trabajo con el público, especialmente el escolar. También destaca los problemas de la colección, que refuerzan una visión local elitista y los desafíos de trabajar con nuevos enfoques.

El tercer conjunto de escritos, titulado "*La accesibilidad como misión*", presenta reflexiones sobre los compromisos asumidos por algunas instituciones y sus profesionales para potenciar el papel social de los museos y su compromiso con el disfrute de diferentes segmentos del público. Maurício André da Silva, con el texto *Quién tiene derecho a tocar el patrimonio arqueológico brasileño: el área Educativa del MAE-USP y la democratización del disfrute del pasado/presente a través de las manos*, presenta las cuatro décadas de la labor educativa del MAE-USP centrándose en la creación del Kit Educativo de Arqueología y Etnología, a finales de la década de 1980, como una forma de disfrutar el patrimonio arqueológico a través del tacto. Gabriela Aidar y Milene Chiovatto, en *Reflexiones sobre el acceso, la inclusión y la función social de los museos*, analizan ampliamente el acceso a la cultura en los museos, y abordan especialmente el desafío actual ante la nueva definición de museo del ICOM. Las autoras defienden cómo los ámbitos educativos siempre han estado en la vanguardia de este debate, por su contacto directo con los diferentes públicos, y abordan la importancia de implicar a todos los profesionales para la transformación efectiva de los espacios museísticos. Finalmente, Isabel Portella, en su trabajo *La experiencia como proceso de aprendizaje: museos accesibles en el Museu de la República*, narra su texto con proyectos accesibles en la institución donde trabaja y en colaboración con el *Museu do Amanhã* (Museo del Mañana), reflexionando, desde el punto de vista de un profesional con discapacidad, sobre los desafíos de la accesibilidad para la ampliación de la función social del museo.

El cuarto bloque "**Enfoques Plurales**", congrega cuatro capítulos que abordan diferentes aspectos de la historia de la educación en museos, reforzando la diversidad y riqueza del área en Brasil. Mario Chagas y Marcus Macri en *Seminario Regional de la Unesco sobre la Función Educativa de los Museos (1958), 65 años después: entre celebraciones, reflexiones y disputas por una educación museística democrática*, abordan los cambios ocurridos en el campo de los museos y la edu-

cación desde entonces. el evento ocurrido en 1958, al organizado en el *Museu da República* en 2018, así como los desafíos en la promoción de la educación democrática hoy, con el avance del conservadurismo. Adriana Mortara Almeida y Denise Studart presentan en el capítulo *Consideraciones sobre investigación y evaluación en el campo de la educación museística en Brasil*, un relevamiento de las investigaciones realizadas entre las décadas de 1990 y 2020 con diferentes abordajes y sus contribuciones para una mayor comprensión del trabajo realizado, así como su apropiación por parte del público. Camilo de Mello Vasconcellos, en *Educación Patrimonial y Arqueología en Brasil: discusiones y controversias*, traza un desarrollo histórico de la investigación arqueológica en el país y su socialización, desde finales del siglo XIX, con una perspectiva aún ligada a visiones prejuiciosas sobre los pueblos indígenas, hasta la consolidación de las instituciones en la segunda mitad del siglo XX, la implementación de la Educación Patrimonial a partir de los años 1980 y su irrupción avasalladora en el campo de la arqueología con la legislación ambiental. Finalmente, Mona Nascimento, con el texto *Redes de Educadores en Museos: la participación social histórica en la educación museística brasileña*, presenta la historia de la creación de las *Redes de Educadores em Museus no Brasil* (Redes de Educadores en Museos de Brasil - REM), desde la primera, creada en Río de Janeiro en 2003, hasta el surgimiento de otras a través de la articulación de sus profesionales y la promoción de políticas públicas por parte del Estado brasileño. Las Redes son espacios horizontales de movilización del campo, que en Brasil contribuyeron fuertemente a la creación de la Política Nacional de Educación en Museos, en 2017.

El quinto y último bloque, titulado "**Perspectivas contemporáneas**", reúne reflexiones sobre las prácticas actuales en la educación museística, pero que tienen huellas de una historia previa de articulación y movilización en el campo. Mario Chagas, María Helena y Thiago Botelho con *Aprendiendo de Nosso Sagrado: la fuerza de los orixás, de los caboclas y caboclos, de las abuelas y viejos negros en la lucha contra el racismo*, presenta el proceso de recepción de la colección afro-religiosa en poder de la policía desde principios del siglo XX para el *Museu da República* en Río de Janeiro, a través del trabajo colaborativo con líderes religiosos, valorizando su potencial comunicacional y combatiendo el racismo estructural.

Elaine Fontana con el texto *¿Qué comparten los museos y la Bienal de São Paulo a través de su educación permanente?*, presenta una reflexión sobre la labor educativa desarrollada por la *Bienal de São Paulo* (Bienal de San Pablo), que es la segunda exposición internacional de arte más antigua del mundo. Se muestra cómo a partir de la década de 2010 la Educación se vuelve permanente en la institución y se consideró parte integrante del proceso curatorial en su conjunto. Denise Peixoto e Isabela Arruda, con el artículo *Acciones curatoriales: la actuación del equipo educativo en el proyecto 'Nuevo Museu do Ipiranga'*, presentan el proceso de reestructuración participativa de la labor educativa de la institución con la reapertura del Museo en 2022, escuchando a diferentes segmentos de públicos y conectado con el proceso de ampliación de la vocación social de la institución. Finalmente, Júlia Mayer de Araujo y Nicolas Januario dos Santos, con el trabajo *Educación museal y cibercultura: mapeando historias y tendencias*, presentan los desafíos enfrentados por los museos durante la pandemia de Covid-19 y los esfuerzos de las instituciones para desarrollar acciones en el ámbito de la cultura digital.

La mayoría de las y los autores que contribuyeron a este libro se formaron y proceden de las ciudades de Río de Janeiro y San Pablo, favorecidas históricamente por inversiones públicas y privadas y beneficiarias de un fuerte aparato cultural, que se refleja en la alta concentración de museos en comparación con otras ciudades del país. Sus miradas y reflexiones, en consecuencia, giran hacia personajes, instituciones, acontecimientos y prácticas de indiscutible relevancia, pero que están lejos de representar la educación museística brasileña en su plenitud y diversidad. Cabe señalar que el CECA Brasil hizo un gran esfuerzo para difundir e invitar a personas de todo el país.

Por tanto, lo que esta publicación ofrece a los lectores son algunos aspectos de la rica historia de la educación museística en Brasil. También procura ser un estímulo para que cada vez más colegas profesionales reflexionen, escriban y produzcan otras narrativas. Este libro no pretende ser definitivo, sino una invitación para que nuevas historias, personajes y experiencias, sean reconocidas y contadas, fortaleciendo aún más el campo de la educación museística brasileña.

¡Sigamos adelante!

Índice

PREFACIOS

Marie-Clarté O'Neill / Presidenta ICOM-CECA

Nicole Gesché-Koning / Responsable de la Historia de la educación museal para el CECA

Silvana M. Lovay / Coordinadora del ICOM CECA LAC

Vera Lúcia Mangas / Presidente del ICOM Brasil

PRÓLÓGOO

Fernanda Castro / Presidenta del IBRAM-BR

EDITORIAL

Andréa Fernandes Costa, Maurício André da Silva / Corresponsales CECA-BR

AUTONARRATIVAS Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES

28 Magaly Cabral / Dilemas y alegrías de una trayectoria profesional en la educación museística

35 Denise Grinspum / El papel de la educación en los museos en tiempos y territorios

43 Maria Cristina Oliveira Bruno, Camila Azevedo de Moraes Wichers, Karlla Kamylla Passos dos Santos / Sobre educación, museos y Museología: especificidades y reciprocidades de tres generaciones de educadoras

53 Denise Cristina Carminatti Peixoto, Márcia Fernandes Lourenço, Carla Gibertoni Carneiro, Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella / *Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia y Museu de Arte Contemporânea*: la perspectiva de cuatro educadoras

PERSONAJES HISTORICOS

62 Andréa Fernandes Costa / Victor Stawiarski y el *Museu Nacional*: consideraciones sobre educación museística en Brasil entre los años 1940 y 1970

71 Viviane Panelli Sarraf, Camila Seebregts, Sophia de Oliveira Novaes, Taís Costa Monteiro Freitas / Contribuciones de Waldisa Russio a la Educación Museal en América Latina

81 Denise Studart, Carla Gruzman / Arte, Ciencia y Salud en los Museos: contribuciones a la educación museística brasileña en la obra de Virgínia Schall

89 António Luciano Morais Melo Filho / *Museu Dom José*: legado educativo y transformaciones durante la gestión de la *Universidade Estadual do Vale do Acaraú* (UVA)

ACCESIBILIDAD COMO MISIÓN

100 Maurício André da Silva / Quién tiene derecho a tocar el patrimonio arqueológico brasileño? el Área Educativa MAE-USP y la democratización de la fruición del pasado/presente con las manos

109 Gabriela Aidar, Milene Chiovatto / Reflexiones sobre el acceso, la inclusión y la función social de los museos

118 Isabel Sanson Portella / Experiencia como proceso de aprendisaje: entre los museos accesibles en el *Museu da República*

ENFOQUES PLURALES

130 Mario Chagas, Marcus Macri / Seminario Regional de la Unesco sobre la Función Educativa de los Museos (1958), 65 años después: entre celebraciones, reflexiones y disputas por una educación museal democrática

137 Adriana Mortara Almeida, Denise C. Studart / Consideraciones sobre investigación y evaluación en el campo de la educación museística en Brasil

145 Camilo de Mello Vasconcellos / Educación patrimonial y arqueología en Brasil: discusiones y controversias

151 Mona Nascimento / Redes de educadores de museos: la histórica participación social en la educación museal brasileña

PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

161 Mario Chagas, Maria Helena Versiani, Thiago Botelho Azeredo / Aprendiendo de *Nosso Sagrado*: la fuerza de los *orixás*, de las *caboclas* y *caboclos*, de las *vovós* y *pretos velhos* en la lucha contra el racismo

169 Elaine Fontana / ¿Qué comparten los museos y la *Bienal de São Paulo* a través de sus programas educativos?

179 Denise Cristina Carminatti Peixoto, Isabela Ribeiro de Arruda / Acciones curatoriales: el papel del equipo educativo en el proyecto "Nuevo Museu do Ipiranga"

188 Júlia Mayer de Araujo, Nicolas Januario dos Santos / Educación museística y Cibercultura: cartografía histórica y tendencias

195 AUTORES

Autonarrativas y trayectorias profesionales

Dilemas y alegrías de una trayectoria profesional en la educación museística

Magaly Cabral
Docente, Pedagoga y Museóloga

Soy miembro de CECA/ICOM desde 1979, cuando participé de su Conferencia Anual en Sezimbra/Portugal. Soy su miembro más antiguo en Brasil y, me parece, el segundo miembro más antiguo del mundo, inmediatamente después de nuestra estimada colega belga Nicole Gesché, que conocí en aquel año, somos las más jóvenes antiguas miembros de CECA, después de la inglesa Alison Heath y de la estadounidense Elaine Gurian.

El presente Relato, referente a mi actuación como Educadora Museística, comprende 40 años de mi actuación en el mundo de los museos, de 1977 a 2017[1].

Entré en el mundo de los museos[2], como profesional, en febrero de 1977, cuando recibí la invitación para dirigir el Departamento Cultural y Artístico de la antigua *Fundação Estadual de Museus do Rio de Janeiro* (Fundación Estatal de Museos de Río de Janeiro, FEMURJ). Mi función era organizar y coordinar la realización de cursos, eventos, conferencias y programar la oferta de autobuses para alumnos de las escuelas en visitas a los museos subordinados a FEMURJ, localizados en las ciudades de Río de Janeiro (04), en Niterói (03) y en el interior del Estado (02).

Percibí que podría hacer algo más que simplemente ofrecer los autobuses a las escuelas. Propuse a los museos que realizásemos la producción de un material muy sencillo para ofrecérselo a los profesores, informando sobre el museo a visitar, su colección, dando destaque a uno u otro objeto.

En noviembre de 1979, la nueva dirección de FEMURJ me presentó al CECA/ICOM, participando, conforme ya he mencionado, en su Conferencia Anual realizada en Sezimbra, Portugal. Pro-

1 En realidad, hasta marzo de 2018, cuando finalmente salí de la dirección del Museo de la República, cuando asumió el cargo el nuevo Director.

2 Como profesora de la Enseñanza Fundamental llevaba a mis alumnos a visitas a museos.

veniente del magisterio, de las salas de clase de las escuelas públicas, siempre preocupada por llevar a mis alumnos a visitas a museos, cuando volví a Brasil en aquel año no tuve dudas sobre el camino que debería seguir: realicé mi transferencia de la Facultad de Comunicación para la de Pedagogía.

En abril de 1980, se creó la *Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro* (Fundación de Artes del Estado de Río de Janeiro, FUNARJ), y el equipo de FEMURJ pasó a formar parte de la Superintendencia de FUNARJ. Comencé a dirigir el Departamento de Dinamización de Museos de la Superintendencia. Mi función ya no se limitaba más a programar autobuses para las escuelas, incluso porque los recursos disminuyeron considerablemente, sino a actuar en los propios museos con sus equipos en el desarrollo de acciones educativas.

En noviembre de 1980, volví a participar en la Conferencia Anual del CECA/ICOM, en la ciudad de México, en el ámbito de la XII Conferencia General del ICOM.[3]

En diciembre de 1980, fui nominada por la dirección de la Superintendencia de Museos, juntamente con otros colegas y con la participación de profesionales de otras instituciones, para participar en la selección, realizada por el Consulado de Estados Unidos en Río de Janeiro, del Proyecto Multirregional "Educación en Museos", promovido por las entidades Smithsonian Institution, International Institute for Education y United States International Communication. Fui seleccionada y viajé del 23 de enero al 24 de febrero de 1981, visitando Washington, Nueva York, San Francisco, Denver, Fort Worth, Nueva Orleans, visitando museos de esas ciudades y conociendo sus servicios educativos, juntamente con otros cinco educadores de diferentes países. Fue una experiencia enriquecedora, además de haberme permitido el intercambio de experiencias con los otros participantes.

También en 1981, en el mes de septiembre, participé en la Conferencia Anual del CECA/ICOM en Svendborg, Dinamarca.

A partir de ese momento, pasé a frecuentar casi anualmente las Conferencias Anuales del CECA/ICOM, habiendo interrumpido tan solo durante tres años mi actuación en él, conforme comentaré más adelante. Por lo tanto, de 1979 a 2017, participé en 25 conferencias anuales del CECA, siendo 10 de ellas en el ámbito de la Conferencia General del ICOM. Organicé dos conferencias del CECA en la ciudad de Río de Janeiro: en 1997 y en 2013, esta última en el ámbito de la XXIII Conferencia General del ICOM, habiendo formado parte de la Comisión Organizadora de la Conferencia.

De julio/1995 a julio/1998, fui Coordinadora Regional para América Latina y el Caribe del CECA/ICOM.

También participé en 6 encuentros regionales para América Latina y el Caribe del CECA/ICOM (1991, 1993, 2004, 2005, 2006, 2014), habiendo organizado el de 1993 en Río de Janeiro y ayudado a organizar los dos encuentros

3 Cada 3 años, el ICOM realiza su Conferencia General, con la presencia y reuniones de todos los Comités Internacionales (o Comités de Estudios). Los Comités Internacionales se reúnen anualmente, en un país.

en São Paulo (2004, 2005) coordinados por la recordada Sonia Guarita do Amaral, excoordinadora CECA/ICOM para América Latina y el Caribe.

UN PARÉNTESIS

Me gustaría abrir un paréntesis para hablar sobre mi formación en Museología. Profesora, graduada en Pedagogía, actuando en el área de la Educación Museística, escuchaba constantemente que no era museóloga y, por lo tanto, no podría dar sugerencias, aunque estuviera en contacto permanente con el público que es, en definitiva, para quien el Museo abre sus puertas, registrando sus cuestionamientos y deseos. La profesión de Museólogo fue reconocida, pero los colegas del área de la Educación Museística no eran reconocidos como museólogos, a pesar de que el Art. 3ffl., ítem II de la Ley que dispone sobre la regulación de la profesión afirmara que la acción educativa forma parte de las atribuciones del museólogo. Fue entonces que resolví entrar en la Facultad de Museología. No me arrepiento, puesto que creo que fue un logro muy grande aliar la Pedagogía a la Museología, aunque no considere necesario que el Educador Museístico curse Museología. Creo, eso sí, que debe haber un postgrado en Educación Museística, con una carga horaria dedicada al entendimiento de la institución Museo. De la misma forma que debe el museólogo que se interese por la Educación Museística realizar el curso, puesto que la graduación en Museología no lo prepara para el ejercicio de la educación en el museo.

Pero fue la Maestría en Educación la que amplió mis reflexiones sobre la Educación Museística. Conocer al autor ruso Vygotsky fue fundamental.

Cierra el paréntesis.

Volviendo a la actuación como Educadora Museística: como la Superintendencia de Museos ocupaba un espacio en el Museo del Primer Reinado/Casa de la Marquesa de Santos, el equipo del Departamento de Dinamización de Museos pasó a cuidar directamente de las acciones educativas de ese museo, no dejando de atender los demás. Eso fue hasta 1987, cuando ya graduada en Museología, postulé a la dirección del citado Museo, función que ejercí de junio/1987 a mayo/1991.

En marzo de 1988, fui invitada a asumir la Superintendencia de Museos de la Fundación de Artes del Estado de Río de Janeiro, en donde permanecí hasta abril/1991, función que acumulé junto con la dirección del *Museu do Primeiro Reinado* (Museo del Primer Reinado), pero no dejando de estar atenta a sus acciones educativas.

En septiembre/1990, fui elegida Consejera del Consejo Federal de Museología, en donde ejercí las funciones de Tesorera y después de Presidente.

Al dejar las direcciones del Museo y de la Superintendencia de Museos permanecí actuando en el área de la educación museística del *Museu do Primeiro Reinado*, de junio/1991 hasta septiembre/1993, cuando decidí aceptar la invitación que ya había recibido algún tiempo antes de la directora de la *Biblioteca Estadual Celso Kelly* para actuar en el Sector de Difusión Cultural. Me había decidido a realizar la Maestría en Educación y podría tener alguna licencia para estudiar. Pero solamente

permanecí en la Biblioteca hasta febrero/1994, puesto que fui invitada a ocupar el cargo de jefe del *Museu Casa de Rui Barbosa* (Museo Casa de Rui Barbosa), de la *Fundação Casa de Rui Barbosa* (Fundación Casa de Rui Barbosa), función que ejercí de febrero/1994 a febrero/1997, cuando fui invitada a asumir la dirección del Centro de Memoria y Documentación de la Fundación, a la cual estaba subordinado el museo y en donde permanecí hasta marzo/2003.

En la *Fundação Casa de Rui Barbosa* siempre estuve en la línea de vanguardia de la educación museística, incluso cuando dirigía el Centro de Memoria. El *Museu Casa de Rui Barbosa* que, en el pasado, había contado con un equipo de educadores museísticos, no los tenía más en ese momento. Solamente una museóloga, que no estaba interesada en la Educación Museística, todavía daba alguna atención a las escuelas. Más tarde, cuando se abrieron oposiciones, la museóloga aprobada Aparecida Rangel, altamente calificada, aunque en principio aquella no fuera su área de interés, aceptó mi invitación para que trabajáramos juntas en el área de Educación Museística. Permanece allí hasta el presente, siempre realizando un trabajo de excelencia. Dice que no es Educadora Museística, pero sí lo es y además muy competente.

En diciembre/1993, asumí, juntamente con otras dos colegas, la dirección del Comité Nacional Brasileño del Consejo Internacional de Museos, ejerciendo la función de tesorera, lo que se mantuvo hasta abril/2000.

En 1995, en una asamblea realizada en São Paulo por ocasión del seminario "La museología brasileña y el ICOM: convergencias o desencuentros", el comité brasileño del ICOM propuso que miembros brasileños afiliados a los comités internacionales del referido órgano formaran grupos para discutir las cuestiones específicas de sus áreas. Miembros del CECA en Brasil concordaron con que sería importante tener una coordinación que representara a ese comité en el país, para promover un mayor intercambio de informaciones e ideas entre los miembros del CECA, creando entonces el "CECA-Brasil". Adriana Mortara Almeida asumió la coordinación. De marzo a agosto/2001 y después de febrero/2005 al 31/08/2007, fui Coordinadora del CECA-Brasil que continúa actuante hasta la fecha.

UNA INTERRUPCIÓN EN EL CECA

En octubre de 1998, durante la XIX Conferencia General del ICOM en Melbourne, Australia, se creó el Comité Internacional de Museos Casas Históricas –el Comité Internacional de Demeures Historiques (DEMHIST) –. Como trabajaba en la *Casa de Rui Barbosa*, el primer museo-casa en Brasil, me inscribí como miembro no votante en el Comité recién creado.

Cabe abrir un paréntesis aquí para informar que, primero como jefe del *Museu Casa de Rui Barbosa* (1994 – 1997), y después como directora del Centro de Memoria y Documentación de la FCRB (1997 – 2003), ya había organizado cuatro seminarios y una jornada sobre Museos Casas, los primeros en el país, todos con publicación de los Anales.

En noviembre/2000, con el apoyo de la Dirección de la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, participé en la Conferen-

cia Anual del Comité Internacional de Museos Casas Históricas del Consejo Internacional de Museos (DEMHIST/ICOM), en Génova, Italia. En esa Conferencia, fui candidata y fui elegida para componer el *board* del Comité, como Coordinadora Regional para América Latina y el Caribe, lo que se mantuvo hasta octubre/2002, pero permanecí como miembro no-votante del CECA.

De tal forma, en 2001 y 2002 participé en las Conferencias Anuales del DEMHIST/ICOM. No renové mi candidatura en 2002 para la coordinación del Comité porque pretendía, y ya lo había comunicado a la Dirección de la *Fundação Casa de Rui Barbosa*, renunciar al cargo a partir de 2003, lo que realmente sucedió. En aquella oportunidad, tenía la dulce ilusión de que me iría a vivir a una finca en Paraíba do Sul, ciudad del interior del Estado de Río de Janeiro.

VUELTA AL CECA

Al salir de la Fundación *Casa de Rui Barbosa* en 2003, volví a ser miembro votante del CECA/ICOM y no votante del DEMHIST/ICOM.

La última Conferencia Anual del CECA/ICOM en la cual participé fue en 2017, en Londres, y fue en conjunto con la del DEMHIST/ICOM. De esa forma, me despedí de las conferencias, reuniendo los dos Comités en los que actué activamente, puesto que nunca dejé de estar atenta y de participar en Encuentros sobre Museos Casas, en la medida en que el Museo de la República fue residencia de presidentes de la República.

CONSULTORA INDEPENDIENTE

Al salir de la Fundación Casa de Rui Barbosa, en marzo/2003, pasé a actuar como Consultora en Educación Museística. De abril/2003 a 2005, presté un servicio voluntario a la Casa, dando continuidad al Proyecto Museo/Profesor/Alumno: Una forma de ver (Encuentros mensuales con profesores, por la mañana y por la tarde, seguidos de visita al Museo). El servicio voluntario no se realizó en 2006 debido a obras en el Museo. En junio/2007 asumí la dirección del *Museu de la República*.

En el período de 2003 a junio/2007 fueron muchas las actividades relacionadas a la Educación Museística, realizando Talleres sobre Educación en Museos en varios Estados del País, de norte a sur y de este a oeste.

Una participación constante fue en las reuniones mensuales de la Red de Educadores en Museos y Centros Culturales del Estado de Río de Janeiro (REM-RJ). Esa Red nació en mayo/2003, durante la Semana de Museos[4] conmemorada en el *Museu de la Maré*. Participando de la mesa redonda sobre el tema "Patrimonio cultural y educación", juntamente con las colegas Luciana Sepúlveda, del *Museu da Vida/FIOCRUZ*, y Arilza de Almeida, del *Museu do Índio* y teniendo como mediador a Mário Chagas, profesor de UNIRIO, al final de la mesa se discutió la importancia de la creación de encuentros sistemáticos entre educadores de museos, a ejemplo de lo que ya había ocurrido algunos años antes, en el *Museu Histórico Nacional* y de los cuales, tanto Mário Chagas como yo habíamos participado pero que, desafortunada-

4 El Instituto Brasileño de Museos (IBRAM)/Ministerio de la Cultura instituyó la Semana de Museos en el País para conmemorar el Día Internacional de los Museos.

mente, se habían interrumpido. Luciana Sepúlveda asumió la incumbencia de fomentar tales encuentros y, algunos meses más tarde, nos convocó para una reunión en el *Museu da Vida*, en la cual la colega Marcelle Pereira, que actuaba en la institución, fue presentada como la persona que podría colaborar para hacer realidad nuestra propuesta. ¡Y su colaboración fue extraordinaria! Gracias a ella, el REM-RJ creció, incentivó el nacimiento de otras REMs y actualmente tenemos la Red de Brasil (REM-BR). En septiembre/2003, tuvimos la primera reunión de la REM-RJ en el *Museu Nacional de Belas Artes*. De tal forma, se creó la REM-RJ, "con el propósito de proporcionar encuentros sistemáticos entre educadores de museos de la ciudad de Río de Janeiro que tengan el deseo de compartir ideas, conocer más de cerca el trabajo de los colegas, reflexionar sobre la praxis profesional y, principalmente, formar un grupo de estudios en el área de la educación en museos, contribuyendo al desarrollo del campo profesional". (2010, p.9).

EL MUSEU DA REPÚBLICA

En junio de 2007, asumí la dirección del *Museu da República*, permaneciendo hasta marzo de 2018. Presenté mi renuncia cuando cumplí 10 años en la dirección, en junio/2017, pero me comprometí a permanecer en la dirección hasta la llegada del nuevo director que acabó siendo mi maestro y querido amigo y asesor Mário Chagas.

DILEMA Y ALEGRÍAS EN ESA TRAYECTORIA

En el cálculo general, las alegrías fueron en mayor número que los dilemas. La Educación siempre es una fuente de placer.

Un primer dilema fue en el curso de Pedagogía, cuando comencé a cuestionarme sobre continuar trabajando en museos, una institución que en la época era muy elitista, o volver para las salas de clase, en donde podría contribuir más con la sociedad. Hasta que una conferencia del museólogo del Nordeste de Brasil, Aécio de Oliveira, cambió mi percepción sobre las posibilidades del museo. Aécio hablaba sobre la "museología morena", una museología brasileña, distante de los patrones europeos. Después fue el conocer a Maria Célia Santos y Waldiza Russo Guarnieri, dos museólogas profesoras discípulas de Paulo Freire, preocupadas por la función social de la museología. Era posible pensar en Paulo Freire en los museos.

Los dilemas siguientes no fueron tan filosóficos así: dificultades financieras para la realización de proyectos, por ejemplo. O, en la medida en que tenía la función de dirección, algunas veces quería participar activamente de la actividad educativa, pero tenía que cuidar de procesos administrativos.

Las alegrías, sin embargo, fueron muchas: la participación de los niños de la Escuela de Samba Mangueira en el Taller de Vacaciones en el *Museu do Primeiro Reinado* y su reivindicación para actuar como coordinadores en el Taller, actuando en la preparación de la escuela de samba[5], puesto que tenían experiencia y dominaban la cuestión. También, la alegría de constatar que los niños que frecuentaban asiduamente el Taller de Vacaciones del *Museu da República* se habían convertido en visitantes y frecuentadores de las actividades

del Museo, siendo que una de ellas se había convertido en frecuentadora de museos de un modo general.[6]

Alegría y emoción al término de la presentación de la comunicación "El educador de museo brasileño enfrentando desafíos sociales y económicos contemporáneos", en la Conferencia Anual del CECA/ICOM, en julio/2001, por ocasión de la XX Conferencia General del ICOM en Barcelona, España, aplaudida en pie por los colegas internacionales al presentar el texto colectivo[7] de los miembros del CECA-Brasil, que yo coordinaba en la época.

La alegría permanente de trabajar con el público de los museos, principalmente con niños y adolescentes.

Otra alegría es la de ver actualmente la consolidación de las Redes de Educadores de Museos en el país y la constitución de la Red Brasil y su actuación.

La alegría de ver al *Museu da República* recibir los Premios Iberoamericano de Educación en Museos 2014 y el Best Practice 2014, por el CECA/ICOM, por un proyecto enfocado en la Educación de jóvenes y adultos, haciendo que el Museo abriera por la noche, una vez al mes, para recibir a esos jóvenes del curso nocturno.

Una gran alegría fue ver la realización del curso de posgrado en Educación en Museos, resultado de un gran esfuerzo de Fernanda Castro, actual presidente del IBRAM/MinC, y Kátia Frecheiras. Pena que no haya tenido continuidad. Todavía aguardo que vuelva a realizarse, porque lo considero de fundamental importancia para la formación y la profesionalización del Educador Museístico.

Una alegría enorme fue acompañar y participar, de algún modo, en la formulación de la Política Nacional de la Educación Museística en Brasil, una construcción abierta a todos los interesados en el país y verla lanzada en 2018 e implantada y discutida.

Alegría al ver el curso Saber Museo – Educación Museística, promovido por el *Instituto Brasileiro de Museus* (IBRAM)/MinC, hacerse realidad en este año de 2023, en el cual participé juntamente con Fernanda Castro y Aparecida Rangel. Espero que él pueda ayudar a los colegas educadores de museos en sus acciones y reflexiones.

Finalmente, una gran alegría es poder contarles a Uds. mi trayectoria y verla consignada en esta publicación.

5 El Taller de Vacaciones tenía como tema el montaje de una escuela de samba, cuyo "enredo" a ser presentado estaba relacionado con un tema del Museo; los niños confeccionaban disfraces, alegorías, el "samba-enredo". Visitaban una sede de escuela de samba y entrevistaban a componentes de escuelas de samba. En el último día del Taller, desfilaban en la calle del Museo.

6 Ver "Active Cultural Action in the Museum do Primeiro Reinado: Serving the Community", en ICOM Education nffl 14, "Museum Education Towards 2000", 1992, p. 41-43; "Does a summer camp favour the relationship with the museum?", in ICOM Education nffl 26, Special Issue on Research, 2015, p. 201 – 208.

7 Desde la creación del CECA-Brasil, los miembros escriben textos relacionados al tema de la Conferencia Anual del CECA/ICOM, coordinado y organizado por el Coordinador.

El papel de la educación en los museos en tiempos y territorios

Denise Grinspum
Doctora en Educación

La idea de este artículo es presentar las tendencias de la educación museal en Brasil, que fueron afectadas por las olas del pensamiento museológico a partir de la década de 1970. Al mismo tiempo se da relieve a los movimientos arte/educación, especialmente para examinar sus impactos en acciones y teorizaciones sobre educación museal y mediación en museos de arte. Al mirar retrospectivamente mi recorrido como educadora museal, observo cómo estas olas afectaron mi práctica, que estuvo permeada por reflexiones que busqué tanto en la academia como en la literatura a la que tuve acceso en tiempos analógicos. Por ello, este texto está lleno de experiencias vividas a lo largo de aproximadamente 40 años, a modo de narración biográfica.

El punto de partida es la Mesa Redonda de Santiago de Chile, organizada por la UNESCO en 1972. Hugues de Varine (2012, p.96), uno de los mentores del encuentro, considera que lo que se había constituido como vocación del museo durante dos siglos había quedado atrás: las misiones de recolección y conservación. Circularon con mucha fuerza dos ideas: la de un museo total o integral, es decir, que tiene en cuenta la totalidad de los problemas de la sociedad y la de museo como acción; o sea, como instrumento dinámico de cambio social.

Brulon (2020, p.17) afirma que los ecos más inmediatos de la Mesa Redonda de Santiago, que tuvo lugar en el contexto particular de las dictaduras latinoamericanas, brindaron nuevas experiencias museológicas con un sesgo acentuadamente educativo y comunicacional, ensayando un giro decolonial sin precedentes en la museología, que fue el resultado de al menos dos movimientos distintos y paralelos. Mientras en Francia se desarrollaban desde principios de los años 1970 los ecomuseos – en los que grupos sociales actuaban en su propia musealización –, en las antiguas colonias se presentaban otras experiencias innovadoras de "museo-

logías subalternas"[1], de base popular y destinadas a comunidades al margen de los regímenes patrimoniales oficiales, que se proponían romper, en el ámbito local, con el modelo hegemónico de museo europeo.

En lo personal, las recomendaciones de Santiago me afectaron cuando implanté el Área de Acción Educativa[2] que formaba parte del Departamento de Museología en el Museu Lasar Segall (Museo Lasar Segall). Trabajábamos de manera interdisciplinaria, inmersos en los debates propuestos por ex alumnos del curso de especialización en Museología, coordinado por Waldisa Rússio[3]. El organigrama del museo, en la época dirigido por Maurício Segall, contaba con una comisión directiva y una asamblea general de empleados lo que permitía reflexionar sobre la institución en su conjunto, y hacía que el ambiente de trabajo fuera sumamente educativo. Así fue que nos presentamos en 1987 a una convocatoria de premio para la I Trienal Internacional de Museos[4], y recibimos el premio "Museu Total".

El escenario que se configura a lo largo de los años 1980 es consistente con las ideas de Paulo Freire, que ya habían sido ampliamente difundidas y utilizadas en los años 1960, antes del golpe militar y tras la redemocratización, cuando se convirtieron en un referente en el campo de la educación formal y también comenzaron a ser adoptadas por la sociomuseología tanto en la creación de museos comunitarios como en los ecomuseos.

Brayner establece una relación entre el pensamiento de Waldisa Rússio y el de Paulo Freire, al afirmar que Rússio debate el papel del museólogo como trabajador social, cuya conciencia sería capaz de construir un pensamiento crítico, complejo y reflexivo, hasta el punto de asumir un papel social transformador. Para Freire, el cambio y la estabilidad son resultados de la acción, del trabajo del hombre sobre el mundo, y la contradicción entre estas dos categorías no se da independientemente del mundo humano, del mundo histórico-social en proceso. Por lo tanto, es importante que el trabajador social, que opta por el cambio, tenga como objeto de reflexión la estructura social en su conjunto, cambiante y estable al mismo tiempo. (BRAYNER, 2022, p.34)

En el ambiente artístico de Brasil, desde la década de 1950 hasta mediados de la de 1980, las ideas de Lowenfeld, las de la libre expresión creadora, y Herbert Read, de la Educación a través del Arte, fueron ampliamente difundidas y adoptadas en la educación for-

1 Un término acuñado por el historiador y museólogo mexicano Luis Gerardo Morales Moreno.

2 La política educativa y el modus operandi de la labor educativa del Museu Lasar Segall tras su incorporación al IPHAN pueden analizarse mejor en mi tesina de maestría Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall. (1991).

3 En nuestro departamento había tres ex alumnos del Curso de Especialización en Museología de la Escola de Sociologia e Política de São Paulo, realizado entre 1978 y 1980, bajo la coordinación de la museóloga Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: Marcelo Mattos Araújo, Maria Pierina Camargo y Rosa Esteves.

4 I TRIOMUS - evento realizado por el ICOM Brasil, en Rio de Janeiro en 1987.

mal y también en los museos de arte. Muchos de los talleres creados por educadores y artistas tenían como objetivo liberar la expresividad de niños, jóvenes e incluso adultos al superar las limitaciones del sistema de la enseñanza técnica.

En la década de 1950, el artista plástico Ivan Serpa implantó la *Escolinha de Arte do Museu de Arte Moderna de Rio de Janeiro*. El actuar de Serpa con sus alumnos era, según ZINK (2023), del mismo orden que su obra artística, igualmente "amoroso". Bajo la coordinación de Paulo Portella Filho, en la *Pinacoteca do Estado de São Paulo*, a partir de 1973, además de visitas a exposiciones, también se instalaron laboratorios de dibujo. Él, que se autodenominaba artista-educador, presuponía que para enseñar arte, ya sea en la escuela o en el museo, el educador tendría que pasar por los caminos de las dudas, incertidumbres y toma de decisiones, propios del proceso creativo[5].

estructurar la enseñanza del arte en los paradigmas de la posmodernidad con la escuela constructivista, en la que la interacción de los(as) escolares con la producción social e histórica del arte era considerada como una fuente de su creación y aprendizaje. (IAVELBERG, 2017).

Con respecto a los procesos de educación en los museos de arte, había una creciente preocupación por el aprendizaje de contenidos en torno a la imagen. La profesora Ana Mae Barbosa invitó a algunos estudiosos de las teorías de la apreciación estética (OTT, 1989; PARSONS, 1992) a impartir cursos en el *Museu de Arte Contemporânea* – USP, en los que conocí metodologías de enfoque, que yo ya adoptaba intuitivamente en el trabajo de mediación con visitantes en exposiciones.

Pero fue luego del encuentro con la historiadora del arte, educadora y ensayista Amelia Arenas, que coordinaba el sector de Educación del MoMA[6], que tuve contacto con las investigaciones de Abigail Housen (1983). Housen había sido invitada por Philip Yenawine[7] a realizar estudios sobre la eficacia de los programas educativos del MoMA. Años de investigación de campo perfeccionaron la estrategia conocida como *Visual Thinking Strategies* (VTS), que en lugar de llevar a los visitantes a escuchar discursos unidireccionales proponía hacerles preguntas básicas, escuchar, parafrasear comentarios y vincular ideas relacionadas con lo que veían (YENAWINE, 2020). Entre las diversas acciones para dar a conocer las estrategias de mediación del MoMa, en 1993 participé en un taller para educadores latinoamericanos, coordinado por Amelia Arenas, en el que hacíamos análisis críticos de textos murales y de folletos de diversas exposiciones con el fin de adecuarlos a un lenguaje más accesible.

En 1996, el Museu Lasar Segall invitó a Amelia Arenas a impartir un curso[8] con la participación de profesionales de museos de diversos lugares de Brasil.

5 Testimonio dado a la autora en una conversación telefónica el 1 de septiembre de 2023.

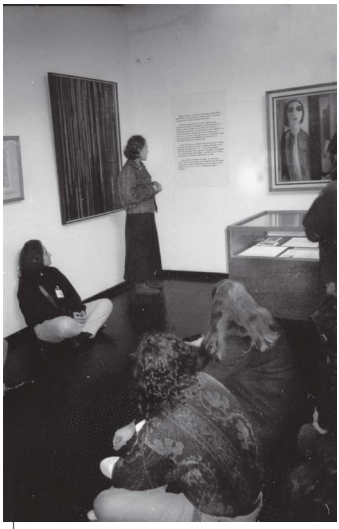
6 Museo de Arte Moderno de Nueva York.

7 Director de Educación del MoMa de 1983 a 1993

8 El curso se llamaba Educação e Métodos de Avaliação em Museus de Arte.

El punto de partida fue la investigación de Abigail Housen presentada en su tesis doctoral, cuyo enfoque se basó en indagar cómo una persona, ante las obras de arte, elabora significados para comprenderlas, cuáles son sus ideas y las preguntas que le surgen momento a momento de la experiencia estética a lo largo de la vida (GRINSPUM, 2014).

El curso tuvo un escenario, la exposición *Construção e poética de uma obra*[9], compuesta por 130 obras de Lasar Segall, expuestas cronológicamente, abarcando todas sus etapas. Después de que los participantes hubieran tomado conciencia de los estadios de comprensión estética[10], analizaron los textos de la exposición y, en grupos se



Fotos del curso de Amélia Arenas
@arquivo Museu Lasar Segall- IBRAM

9 Esta exposición, inaugurada en 1995, fue el resultado de dos años de trabajo del equipo del Departamento de Museología, y la redacción final de los textos de los murales corrió a cargo de la investigadora Vera d'Horta.

10 Los estadios de la comprensión estética propuestas en la investigación de Housen se pueden encontrar en su tesis doctoral y en el artículo The observer's gaze: research, theory and practice (2011).

realizaron nuevas formulaciones que se remitieron al equipo de museología. Se tuvieron en cuenta algunos criterios, por ejemplo, que un texto no debe estimar que un(a) lector(a) está arriba del tercer estadio[11] y también que las obras a las que se hace referencia deben estar muy cerca de él.

LA ESCUELA COMO LA GRAN RESPONSABLE DE LA FORMACIÓN DE PÚBLICO

Los docentes comenzaron a impartir contenidos de arte, lo que llevó a que los museos ocuparan un espacio importante para la formación de docentes de enseñanza básica. En el Museu Lasar Segall adoptamos reuniones mensuales de formación. Además de visitar la exposición, recibían material de apoyo y a partir del mismo tenían que formular, en grupo, propuestas para sus hipotéticos alumnos. Al final, cada uno también participó en una actividad de creación artística. Todo esto se debió a que nos basábamos en premisas de investigación que indicaban que cuanto más preparados estuvieran los estudiantes previamente, mejores serían sus condiciones de aprendizaje durante la visita (FALK Y DIERKING, 1992).

Partiendo de la hipótesis de que la escuela tiene una importancia fundamental en la formación de públicos, dediqué mis estudios de doctorado a investigar la convivencia y el hábito de asistencia a los museos de las familias de los estudiantes que visitaron el Lasar Segall en 1999. El resultado dio evidencias de que no solían hacer estas visitas y era poco el valor que los adultos atribuían a los mismos como espacios de esparcimiento y aprendizaje para ellos y no se sentían responsables de llevar a sus hijos a visitar los museos.

De las investigaciones realizadas se destacan los resultados obtenidos por la escuela con la que manteníamos un proyecto continuado; es decir, la misma clase hacía múltiples visitas al museo, intercaladas con nuestras idas a la escuela. Un proyecto similar fue desarrollado en 2016 por el equipo de Educación del Instituto Moreira Salles – IMS, bajo mi coordinación[12] junto con la Escola Municipal André Urani, en Rio de Janeiro. Los resultados de la evaluación demostraron que: el IMS se convirtió en un lugar familiar para todos; había un fuerte deseo de volver; se aprendió sobre la formación de la imagen fotográfica y, finalmente, a pesar de muchas resistencias, los estudiantes terminaron disfrutando mucho de ser parte del proyecto. (GRINSPUM, 2022)

LOS MUSEOS DEL SIGLO XXI EN EL CONTEXTO DEL ARTE CONTEMPORÁNEO

Mônica Hoff Gonçalves (2014, p.19) señala que, a principios de los años 2000, el arte contemporáneo vivió el auge de nuevas prácticas y teorías, que comenzaron a operar e incluir nominalmente experiencias, contextos, formatos y métodos educativos, gene-

11 En sus estudios Housen detectó que el visitante que suele leer textos murales está, en promedio, en el 3er. estadio de desarrollo.

12 Fui coordinadora de Educación del Instituto Moreira Salles – Rio de Janeiro, São Paulo y Poços de Caldas – de 2016 a 2019.

rando lo que ella denominó un giro educativo en la producción artística y curatorial contemporánea. El giro presupone un "desmantelamiento" de las estructuras de las instituciones artísticas, especialmente en las esferas curatoriales jerárquicas y en sus prácticas educativas experimentales generadas por artistas que comienzan a asumir un nuevo rol en la esfera educativa. Señala a la Bienal del Mercosur como la institución brasileña que logra establecer un cambio a partir de su 6ª edición, bajo la curaduría educativa del artista Luis Camnitzer, quien además de implementar un programa educativo permanente, incorporó un 'estado de educación' latente en la institución, confirmada por la presencia de curadores educativos en ediciones posteriores tan centrales como los curadores generales (GONÇALVES, 2014, p.174).

Al mismo tiempo, en Europa, la 12ª edición de la Documenta de Kassel, en 2007, promueve un giro similar. Ulrich Schötker y Carmen Morsch concibieron el programa educativo de esta Documenta como una práctica autorreflexiva que se opone a los modelos más predominantes de la práctica de mediaciones, como el discurso afirmativo – que cumple la función de comunicar la misión del museo de acuerdo con los estándares de la museología clásica – y el reproductivo, que tiene la función de educar al público del mañana y encontrar formas de introducirlo al arte (MORSCH, 2016). Los discursos que adoptaron fueron el deconstructivo y el transformador. El primero tiene el objetivo de debatir con sus públicos que los museos y los espacios de exposición funcionan como mecanismos que producen distinción/exclusión y que construyen una verdad. El segundo tiene la tarea de expandir la institución expositiva y construirla políticamente como agente de cambio social.

En esta propuesta hay una clara asociación con el pensamiento de Paulo Freire, Waldisa Rússio, sumado al hacer/pensar de Hélio Oiticica, quien asume la experiencia artística como una cierta transmisión, como "el surgimiento de una chispa que se enciende y nos traspasa" teniendo como base una historia anterior, la de nuestro pasado común. Tal circuito de transmisión desmaterializa el objeto, al tiempo que 'desesencializa' las posiciones identitarias en juego con él, transformándome a mí y al mundo, con el otro. (RIVERA, 2017).

Las voces de los educadores que desarrollan proyectos transformadores siempre pueden ser segadas por directores que no están de acuerdo con ellos. Como decía Maurício Segall, "la educación en los museos solo acaece si hay voluntad política por parte de los directivos". Por eso es importante que las instituciones realicen cambios estructurales basados en políticas de contratación, como es el caso del Instituto Moreira Salles[13].

El educador museal es también un trabajador social. El espacio pedagógico es, como afirma Paulo Freire (1996), un

13 Desde 2020, al anunciar sus nuevas vacantes, el IMS ha priorizado a las personas negras, indígenas, LGBTQI+, y ya se nota una diversidad mucho mayor en su personal, además de haber nombrado recientemente a la coordinadora de Educación, una mujer negra, como una de las directoras.

texto a ser leído, interpretado, escrito y reescrito constantemente. En este sentido, cuanto más solidaridad hay entre el educador y los educandos en el "manejo" de este espacio, más posibilidades de aprendizaje democrático se abren en la escuela, pero yo diría aquí, en el museo. También afirma que el educador debe revelar a los educandos la capacidad de analizar, comparar, evaluar, decidir, elegir, romper. Enseñar requiere comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.

Agradecimientos

Agradezco a los colegas del Museu Lasar Segall que no ahorraron esfuerzos en enviarme distintas fuentes para este texto, entre ellos Ademir Maschio, Paulo Simões Pina, Pierina Camargo y Rosa Esteves, quien, incluso jubilada, buscó en sus anotaciones información que me fue muy útil. Y a Marcelo Monzani por autorizar el uso de imágenes del archivo. También me gustaría agradecer a Sheila Goloborotko por su colaboración en la igualación de las imágenes y a Rosa Iavelberg por su sensible lectura.

Referencias bibliográficas

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRAYNER, V. (2022). O museólogo como trabalhador social na construção de futuros inéditos. *Cadernos De Sociomuseologia*, *63*(19), 31-37. https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.63.03

BRULON, B. (2020). Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. *Anais Do Museu Paulista: História E Cultura Material*, *28*, 1-30. https://doi.org/10.1590/1982-02672020v28e1

FALK, J.& DIERKING, L. *The museumexperience*. Washington DC: Whalesback Books, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: PAZ E TERRA, 25ªEdição, 1996

GONÇALVES. M.H. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Tesina de maestría, UFRGS. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2014.

GRINSPUM, D. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall* 138 f. Tesina (maestría en Artes) - ECA, Universidade São Paulo, 1991

_____. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. 2000. 148 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

_____. Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema. Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (*GEARTE*). Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 272-283, 2014. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/ gearte/article/view/52606/32622>

_____. Avaliação comprova que Projeto Continuado com escolas é eficaz. Mas isto não basta! In Semedo, A. & Pinto, H. (Coords.), *Educação Patrimonial emAção: Tecendo relações entre museus,escolas e territórios*. (pp. 333-352), 2022. Caleidoscópio. ISBN 978-989-8969-63-7

HOUSEN, A. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. 1983. Tesis. (Doctorado en Educación). Harvard University, 1983.

_____. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (Org.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 149-170.

IAVELBERG, R. *Arte/educação modernista e pós/modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre, Penso, 2017. Pp. 117-118.

MORSCH, C. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. *Periódico Permanente*. No. 6. fev 2016

OTT, R. W. *Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto emmuseus e escolas*. São Paulo: MAC, 1989.

PARSONS, M. J. *Compreender a arte*. Lisboa, Presença, 1992.

PORTELLA Fffl,P. Experiência que produz experiência. In: *Ações Singulares 2*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, pag 74-77, 2009.

RIVERA. T. Subjetividade anônima e cultura aberta no pensamento de Hélio Oiticica. *ARS* (São Paulo) 15 (30) May-Aug 2017.

VARINE, H. Em torno da Mesa Redonda de Santiago. In Nascimento Jr, Tramp e Santos (Org.). *Mesa-redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de chile*, 2012, v. 1, p.143-144. Brasília: IBRAM/MinC; Programa Iberomuseos.

ZINK,R.L. A Escolinha de Arte do MAM/RJ no início dos anos 1950: um outro olhar. *Revista NAVA*, Juiz de Fora, v. 8, n. 2 julho, 2023 p. 63-8.

Sobre educación, museos y Museología: especificidades y reciprocidades de tres generaciones de educadoras

Maria Cristina Oliveira Bruno
Museóloga y Profesora de Museología,MAE-USP
Camila Azevedo de Moraes Wichers
Profesora y Doctora en Museología,UFG
Karlla Kamylla Passos dos Santos
Doctora en Museología

INTRODUCCIÓN

Escrito a seis manos, este texto reúne reflexiones sobre la relación entre educación, museos y Museología a partir de nuestras trayectorias como museólogas, educadoras e investigadoras en un campo que ha sido denominado, especialmente en la última década, como "Educación Museal".

Reflexionaremos sobre cómo teorías y metodologías como la acción educativa en los museos, la divulgación científica, la educación museal, el arte-educación, la educación patrimonial y la pedagogía museística, entre otras, configuran la historicidad de este campo. Nuestro análisis se construirá a través de conocimientos situados (HARAWAY, 1995), ya que estamos insertas en diferentes momentos del campo, además de experimentar las potencialidades y desafíos del presente. Son tres hablas autorales, tres generaciones que tienen en común la vocación por el campo de los museos y tres perspectivas que encuentran y problematizan diferentes temas, experiencias y tiempos con desafíos específicos, pero enfocadas en el presente.

Así, el texto se estructura en tres partes: la primera trae una experiencia comprometida con la educación en museos desde finales de la década de 1970 lo que le brindó la oportunidad de seguir diferentes momentos del debate teórico

y sus desarrollos prácticos: al principio en "primera línea" de la acción educativa y luego actuando como docente, contribuyendo durante más de tres décadas a la formación de las nuevas generaciones en el ámbito de la comunicación museológica.

A continuación, se presentan las experiencias de la segunda autora que ingresó al campo en la década de 2000 a partir de proyectos de educación patrimonial en el ámbito de la arqueología. Hace casi una década, la autora pasó a la docencia, actuando también en proyectos de extensión y cultura que corresponden a una pedagogía museológica intercultural.

Finalmente, se pone en primer plano la experiencia de la tercera autora quien forma parte de equipos educativos desde su curso de grado iniciado hace una década. Estas experiencias se desarrollaron en diferentes instituciones y partes del país, involucrando también la actuación docente y la realización de un doctorado, que tuvo como tema el análisis de los feminismos decoloniales e intersecciones en la educación museal brasileña.

Por lo tanto, buscamos explicitar aspectos de cómo diferentes generaciones de educadoras, en el campo museístico brasileño, vivieron perspectivas específicas y recíprocas sobre el tema.

CAMINOS DE EXPERIMENTACIÓN EN LAS RUTAS DE EDUCACIÓN MUSEOLÓGICA

Cristina Bruno

Mi participación en este texto que reúne a representantes de tres generaciones busca apalancar memorias profesionales y caminos académicos recorridos donde la educación en los museos es parte constitutiva y referencial.

En un primer segmento, por un lado, es fundamental aclarar que mi mirada está moldeada por la formación en Museología realizada en la *Escola de Sociologia e Política de São Paulo* - FESPSP (Escuela de Sociología y Política de São Paulo), donde la importancia del pensamiento de Waldisa Rússio Camargo Guarnieri (Bruno, 2010) representó la pieza fundamental y, en este sentido, la función social de los museos siempre se ha colocado como base estructurante y, desde mi punto de vista, esta función era (y sigue siendo) sinónimo de educación en los museos. Por otro lado, la necesidad y el compromiso profesional de desarrollar programas museológicos para la estructuración de un nuevo museo en el *Instituto de Pré-História da Universidade de São Paulo* – IPH/USP (Instituto de Prehistoria de la Universidad de São Paulo) me llevaron a experimentar la cotidianidad del enfrentamiento y la convivencia con diferentes públicos, a partir de la acción educativa aplicada en mediaciones en exposiciones, talleres, seminarios, visitas a sitios arqueológicos, entre otras posibilidades vividas diariamente. En estos primeros diez años de estructuración de mi carrera profesional también busqué inspiraciones conceptuales y metodológicas que me ayudaran a encontrar las especificidades de la educación en los museos centradas en la Arqueología y la Prehistoria, ya que fue un período muy fértil para el surgimiento y afirmación de los principios del arte -educación, de la educación para ciencia y de la educación patrimonial, aplicadas a los museos, pero que estaban alejadas del potencial educativo que estábamos

Figura 01. Acción educativa en el Instituto de Prehistoria de la Universidad de São Paulo (IPH/USP)

viviendo. Durante ese período, también, se inició otro vector muy fuerte en este contexto que fue la posibilidad de recibir estudiantes universitarios para realizar pasantías basadas en acciones museológicas, especialmente en proyectos educativos. Vale destacar que esa vocación de capacitación profesional se convertirá en una larga tradición y hasta hoy el *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* – MAE/USP (Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo), heredero del IPH/USP, aún tiene gran actividad en ese campo.

Ese período, de fuerte expresión experimental, también contó con dos refuerzos muy importantes: (1) de la participación en el "Curso/Taller – Museo y Educación", para profesionales de América Latina, organizado por el Proyecto Regional de Patrimonio Cultural y Desarrollo / PNUD /UNESCO, realizado en Quito, en Ecuador en 1982, cuando fue posible dialogar con colegas de diferentes países e interactuar con docentes comprometidos/as con la perspectiva social de los museos, en un marco sobre el potencial educativo de las acciones museológicas; (2) la organización y participación en el curso "Procesos de Comunicación en Museos", impartido por John Reeve y Eilean Hooper-Greenhill, realizado en el *Museu de Pré-história Paulo Duarte/ IPH/USP* (Museo de Prehistoria Paulo Duarte) y *Museu Lasar Segall/MinC* (Museo Lasar Segall) en 1987, con enfoques teóricos y prácticos sobre Educación Patrimonial, según la matriz inglesa de *Heritage Education*.

Este primer segmento, aquí apenas esbozado, fue fundamental para la elaboración y el fortalecimiento de mis convicciones sobre la inserción de la acción educativa en los museos, en el centro de los principios teóricos y en los engranajes metodológicos de la Museología como campo del conocimiento. A lo largo de este período y podemos considerar hasta el día de hoy, hemos reconocido cambios importantes en el escenario de conceptos y prácticas de lo que entendemos por educación en museos, en lo que se refiere a la profesionalización. Observamos la creación de empresas especializadas para estas acciones, el reducido número de concursos públicos para educadores/as y la falta de una carrera estructurada en las instituciones, pero, en particular, lamentablemente, identificamos que

la función del/la educador/a en las instituciones rara vez se valora cuando se trata de proyectos museológicos, gestión y planificación institucionales.

En un segundo vector se encuentran mis acciones como docente a través de la organización de cursos y de la realización de trabajos académicos a lo largo de mi carrera profesional. El cuerpo a cuerpo vivido a diario en años anteriores en acciones educativas fue fundamental para la elaboración de algunos principios que han guiado esta trayectoria en los últimos veinte años. A modo de ejemplo, señalo la materia optativa en la carrera de grado impartida en la USP desde 1994, cuyo título es: "Museología: Comunicación/Educación". La práctica docente ha sido sistemática y constante en la organización de las materias de posgrado y en la supervisión de las maestrías y doctorados y, en esos marcos, la perspectiva de inserción de la acción educativa en los museos y la vocación educativa de estas instituciones son temas recurrentes.

Desde entonces, he acuñado algunas ideas que siguen mi percepción de que la vocación educativa es esencial y estructurante de las acciones museológicas, pero forma parte de un engranaje cuando se aplica a museos e instituciones que se ocupan de la construcción del patrimonio. Me refiero en particular a las propuestas sobre "cadena operativa museológica" y "pedagogía museológica", que son dos caras de los mismos enfoques teórico-metodológicos. En estas propuestas, está latente la búsqueda de caminos colectivos y de intercambios profesionales para acciones museológicas en diálogo, que además necesitan organizarse con la presencia de agentes externos, representantes de colectivos, que aporten la presencia del/de la "otro/otra", fundamental para el éxito de cualquier acción museológica.

A partir de estos enfoques y en la búsqueda de acciones que permitan la práctica profesional colectiva, o engranajes colectivos de trabajo en los museos, he problematizado la noción y la práctica de "curaduría". Por un lado, por la banalización del propio término y, por otro, por la fuerte carga colonizadora que nos impuso esta práctica y, en este sentido, configurando una jerarquía innecesaria y arrogante entre los profesionales que trabajan en los museos. He preferido referirme a acciones "museística-curatoriales".

En todas estas perspectivas, apenas esbozadas aquí, la acción educativa en los museos es parte integral de la cadena operativa, de la pedagogía museológica y de las acciones museológico-curatoriales. Desde esta perspectiva, la educación museal podría reconocerse como la filosofía singular de los museos y la gran potencia de estas instituciones en el centro de las políticas públicas.

DIÁLOGOS ENTRE EDUCACIÓN PATRIMONIAL, MUSEAL E INTERCULTURAL

Camila Moraes

Mi comprensión de la diversidad de caminos posibles en el campo de la educación en los museos se ha ido construyendo desde 2001, cuando yo estaba todavía cursando la carrera de grado en historia, fui "pasante del área educativa" en la exposición de corta duración "Herbert Baldus - científico humanista" en el MAE/USP, bajo la

Mediación expositiva en el ámbito de la planificación museística del "Museu do Alto Sertão da Bahia"
Fuente: Zanettini Arqueologia
Autoría: Zanettini Arqueologia

dirección de Judith Mader Elazari. De esta experiencia, destaco que recibí una formación efectiva para mi actuación, involucrando la discusión de textos del área y el contacto con recursos pedagógicos, como las guías temáticas para la exposición de larga duración "Formas de la Humanidad" y los kits educativos del museo. Era importante comprender el papel de la formación ofrecida a las/los educadoras/es de la educación básica, ya que las clases a las que asistía el personal educativo de la exposición eran impartidas por profesoras/es que necesariamente habían pasado por una experiencia de formación en el propio museo. Como mi pasantía fue en el campo de la enseñanza en historia, mi contacto con el área educativa fue básicamente en estos contextos escolares.

A partir de 2003, comencé a participar en las acciones de educación patrimonial de una empresa de arqueología enfocada a la licencia de diversos proyectos, sumando decenas de ellos (MORAES WICHERS, 2014). De mi experiencia en un museo universitario pasé a un contexto muy diferente, ciertamente desafiante: diseñar, desarrollar y evaluar procesos educativos en contextos de implementación de obras que generaban diferentes impactos en los territorios.

La obligación de realizar programas de educación patrimonial en procesos de esta naturaleza se inició con la Ordenanza 230/2002[1]. Si, por un lado, este instrumento jurídico permitió una ampliación sin precedentes de los proyectos educativos relacionados con el patrimonio arqueológico - estamos hablando de 25 mil proyectos realizados desde 2003 hasta la actualidad, según datos del *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* – IPHAN (Instituto Nacional del Patrimonio Histórico y Artístico) -, por otro lado, permitió una banalización de acciones, categorizadas a priori como "Educación Patrimonial", pero que van desde conferencias específicas hasta programas integrados con diferentes perspectivas

1 Derogada por la Instrucción Normativa 01/2015. Actualmente es la Ordenanza n.ffl 137, de 28 de abril de 2016, la que establece las directrices para la Educación Patrimonial en el ámbito del IPHAN.

pedagógicas. En un artículo anterior, categoricé las experiencias en las que actué: 1. Divulgación y sensibilización; 2. Acción educativa integrada y 3. Musealización de la Arqueología (MORAES WICHERS, 2014).

Este escenario multifacético de educación entrelazada con los estudios arqueológicos es poco conocido en el campo museológico, en varias ocasiones he visto este distanciamiento en eventos en el área de museos y de Museología. El hecho de que estemos hablando de proyectos muchas veces desvinculados de las instituciones museísticas es uno de los componentes de este distanciamiento, pero no el único. La configuración de las referencias arqueológicas como memorias exiliadas en el ámbito del pensamiento social brasileño ya fue destacada, hace algún tiempo, por Bruno (1995).

Por otro lado, en el área de la arqueología también es común el desconocimiento de la complejidad del campo de la educación en Museología. No se comprende que la educación patrimonial sea uno de los componentes de este campo y no sea la única perspectiva. Es habitual que los profesionales que actúan en educación patrimonial, en el ámbito de estos proyectos de arqueología, se limiten a la cita recurrente de la "guía" publicada por Horta, Grunberg y Monteiro (1999) o, más recientemente, el libro publicado por el IPHAN (2014), pero sin que exista una reflexión sobre las transformaciones en el campo.

Es posible que la circunscripción de los proyectos de educación patrimonial (que, insisto, reciben esta denominación, pero desencadenan prácticas distintas a la educación relacionada con los museos y el patrimonio cultural) al IPHAN, como agente que proporciona y analiza estas acciones, y el hecho de que La Política Nacional de Educación Museal desarrollada por el *Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM* (Instituto Brasileño de Museos) crean un abismo entre estas prácticas.

Como docente en la carrera de grado en Museología desde hace casi una década, he observado hasta qué punto este abismo aún existe. Este lugar actual orientó mis actividades hacia la docencia, la investigación y la extensión universitaria. La noción de pedagogía museológica (BRUNO, 2006), inspiradora desde las experiencias anteriores, ha brindado oportunidades de conjunción con perspectivas desde la interculturalidad crítica (WALSH, 2009) y los feminismos decoloniales e interseccionales (Passos dos Santos; Moraes Wichers, 2021). Estas conjunciones concuerdan con la comprensión de la educación museal como filosofía que adquiere centralidad en el ámbito de las políticas públicas en el ámbito de los museos, el patrimonio y la memoria. Este contexto actual ha sido atravesado por la acción y el aprendizaje con la *Rede de Pessoas Educadoras em Museus de Goiás* – REM-Goiás (Red de Personas Educadoras de Museos de Goiás)[2] (SÁ; MORAES WICHERS, 2016), por el diálogo in-

2 La red se denominó Rede de Educadores en Museos de Goiás hasta 2021, cuando, durante la reunión celebrada en el XII Seminario, se decidió cambiar su nombre por el de Red de Personas Educadoras de Museos de Goiás, manteniendo el acrónimo REM-Goiás. El objetivo de este cambio era hacerla más acogedora para las personas con diferentes experiencias e identidades de género.

Figura 03. Primera actuación en el área educativa en la exposición 'Arquipélago' del CCUFG, en 2013, junto a Rayane Buenas
Fuente: Colección personal de Karlla Kamylla Passos.
Autoría de la foto desconocida

terepistémico con el pueblo indígena Iny Karajá (MORAES WICHERS et al., 2020) y por la acción en la enseñanza, ya sea en materias curriculares o en orientación académica. Este último establece el puente entre mí y la próxima autora del texto.

UNA MIRADA OUTSIDER SOBRE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS DE EDUCACIÓN MUSEAL: UNA MIGRANTE DE GOIÁS

Kamylla Passos

Me he dedicado a la Educación en museos en los últimos 10 años, desde que comencé la carrera de grado en 2013. Logré una oportunidad en el *Centro Cultural da Universidade Federal de Goiás* - CCUFG (Centro Cultural de la Universidad Federal de Goiás), con una "beca permanencia" en la facultad, con valor de R$ 400,00, que solo llegó después de la actuación. Mi función fue dar la bienvenida al público a las exposiciones 'Videoarte' y 'Arquipélago'. Para ello, conversamos con el curador y supuestamente estábamos preparados para el cargo, yo y otro estudiante de Museología y un estudiante de Diseño. La formación es una laguna en la Educación que se practica en los museos, especialmente en Goiás, y esta experiencia es un ejemplo de ello. A menudo se supone que estar cursando la carrera de grado es lo suficiente. No es lo mismo la narrativa curatorial que la de Educación, además de otros detalles necesarios a observar, como la flexibilidad de la mediación para cada grupo.

Después, logré una oportunidad en la exposición 'Múltiplo Leminski', en el *Museu de Arte Contemporânea de Goiás* - MAC-GO (Museo de Arte Contemporáneo de Goiás). Asumí el cargo -no sé si como mediador, monitor o qué- el día de la inauguración de la exposición, mi primera tarea fue organizar el cuaderno de registro de audiencia. Me uní a estudiantes de Diseño de Moda, Letras y Ciencias Sociales. En esta oportunidad, creé raíces en la Educación. Tuvimos una coordinadora, Aluane de Sá, que con mucha experiencia nos enseñó mucho. Al final de cada turno, escribíamos el informe para que después intercambiáramos reflexiones en las reuniones. Aluane, licenciada en Artes Visuales y Museología, me enseñó a ser militante en el área, a luchar por mejores condiciones de trabajo (en esta experiencia también ganábamos R$ 400,00 y con retraso). El personal educativo de los museos de Goiânia está compuesto básicamente por pasantes, este es un tema importante para nuestra reflexión

generacional y regional. Cuando llego al centro Rio-São Paulo veo personal educativo consolidado, como en el Instituto Butantan, por ejemplo. Aunque tengan problemas de formación, acumulación de funciones y bajos salarios, hay una estructuración.

Paralelamente al contacto con la práctica, la teoría tuvo lugar en la carrera de grado en Museología (UFG), a partir de la materia "Comunicación Patrimonial I - Acción Educativo-cultural" impartida por la profesora-educadora -parece redundante, pero créanme, esas prácticas no siempre caminan juntas- Camila Moraes Wichers. Esta fue otra experiencia decisiva para dedicarme a la Educación desde la perspectiva de la Museología.

Me dediqué a la Divulgación de la Ciencia durante mi maestría, por lo que me acerqué a los museos de ciencias biológicas, de la salud y de la tierra, tipologías no tan presentes en Goiás, y comencé a seguir las discusiones sobre Educación Museal en Rio de Janeiro, a través de las reuniones de la *Rede de Educadores de Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro* - REM-RJ (Red de Educadores de Museos y Centros Culturales de Río de Janeiro) y del Grupo de Investigación en Educación Museal (GPEM). Donde noté lo que hoy entiendo como una supresión de la Museología en la Educación en Museos y una completa invisibilización de otras regiones de Brasil, un control de la narrativa liderado por el centro Rio-São Paulo. Esta mirada exterior generó reflexiones que se encuentran en el artículo de Passos dos Santos y Moraes Wichers (2021) y en la tesis de Passos dos Santos (2023).

Llegamos a 2023 con el Informe Final (IBRAM, 2023) del *Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros* – PEMBrasil (Encuesta nacional sobre las prácticas educativas en los museos brasileños) que tiene como uno de los resultados que, entre los tres autores más citados, dos son de Rio de Janeiro, pero con importante actuación en São Paulo: Ana Mae Barbosa[3] y Martha Marandino. También según el informe, tres de los principales enfoques de la Educación practicados en los museos se basan en el centro Rio-São Paulo: la Educación Patrimonial, la Educación Museal y el Enfoque Triangular. Incluso existe un desajuste entre las referencias y los respectivos planteamientos.

Muchas otras reflexiones y profundizaciones sobre la Educación practicada en los museos son posibles, pero termino mencionando a educadoras/es de otras regiones, muchas veces olvidadas de la narrativa oficial, que están o han estado en la práctica y en la lucha: Aires (Ceará), Carolina de Oliveira (Tocantins), Mona Nascimento (Bahia), Paola Maués (Pará), Moisés de Morais (Acre), entre otras/os. Además de la museóloga y educadora Maria Célia Santos (Bahia).

CONSIDERACIONES FINALES

Hoy es posible presenciar una poderosa discusión que ha diseñado un nuevo lugar en Brasil para las acciones educativas realizadas en los museos. Para quienes han convivido con estos debates durante más de tres décadas, es posible identificar que esta proyección resalta rupturas, defiende la autono-

3 Ana Mae Barbosa nació en Río de Janeiro, donde vivió sus primeros años, pero también vivió en Recife y Alagoas.

mía teórica y metodológica y busca la valoración profesional. Se trata de un importante movimiento que reúne, especialmente, a jóvenes profesionales que actúan en museos y organismos de políticas públicas en este campo.

En este texto buscamos reunir tres miradas repletas de reflexiones y experiencias prácticas, pero moldeadas por diferentes generaciones. Los caminos tomados son diversos y muestran que la educación museal en Brasil es múltiple, vibrante y desafiante. Heredera de miradas y provocadora de nuevas perspectivas, la educación en los museos también dialoga con las vicisitudes regionales e institucionales. En común, destacamos la educación como parte constitutiva y referencial de la Museología, como potencia inspiradora en el centro de políticas públicas que brindan oportunidades para la función social de los museos, como propugna Waldisa Rússio Camargo Guarnieri.

Referencias bibliográficas

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. IN: MILDER, Saul. *As várias faces do patrimônio*. Santa Maria: Pallotti. 2006, p. 119-140.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 1995.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. v. 1. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p.7-41, 1995.

HORTA, Maria Lourdes P, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriana Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

IBRAM. *Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros: um panorama a partir da política nacional de educação museal: relatório*. Joinville, SC: Casa Aberta Editora e Livraria: Instituto Brasileiro de Museus, 2023

IPHAN. *Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos*. Brasília: IPHAN, 2014.

MORAES WICHERS, Camila A. de. Museus, Ações educativas e Prática Arqueológica no Brasil contemporâneo: dilemas, escolhas e experimentações. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*, v.3, p.119 - 134, 2014.

MORAES WICHERS, Camila A. de; PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla; SÁ, Aluane de; OLIVEIRA, Tatyana B. de. Para além dos objetos: experiências, narrativas e materialidades em processos de musealização da arqueologia e do patrimônio cultural indígena. *Revista de Arqueologia*, v.33, p.104 - 123, 2020.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla. *Educação Museal e Feminismos no Brasil: Silenciamentos, Estranhamentos e Diálogos a Partir de um Olhar Interseccional e Decolonial*. Tese. Universidade Lusófona. Lisboa, 2023.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla; MORAES WICHERS, Camila Azevedo de. Gênero e Diferença na Educação Museal brasileira: provocações feministas sobre ausências e assimetrias. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário. *Sociomuseologia: Para uma Leitura Crítica do Mundo*. CeiED, Universidade Lusófona, Cátedra UNESCO: Lisboa, 2021.

SA, Aluane; MORAES WICHERS, Camila A. *Arte, Museus e Acessibilidade: Reflexões da Rede de Educadores em Museus de Goiás*. Goiânia: LLgráfica, 2016, v.1. p.160.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

Museu Paulista, Museu de Zoologia, Museu de Arqueologia e Etnologia y Museu de Arte Contemporânea: la perspectiva de cuatro educadoras

Denise Cristina Carminatti Peixoto
Máster en Arqueología y Educadora de Museo

Márcia Fernandes Lourenço
Doctora en Educación y Educadora de Museos

Carla Gibertoni Carneiro
Doctora en Arqueología y Educadora de Museos

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella
Doctora en Educación y Educadora de Museos

UN POCO DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP

La historia de las universidades en Brasil es bastante reciente si se compara con la de las universidades europeas, ya que sólo surgieron a principios del siglo XX.

La Universidade de São Paulo (Universidad de São Paulo) fue creada en 1934 con el objetivo de formar un grupo comprometido con el crecimiento científico y político del país y fue una de las primeras en incorporar la investigación a la formación profesional (MENDONÇA, 2000).

El artículo 2 del decreto fundacional establece sus objetivos: a) promover, por medio de la investigación, el progreso de la ciencia; b) transmitir, por medio de la enseñanza, conocimientos que enriquezcan o desarrollen el espíritu, o sean útiles a la vida; c) formar especialistas en todas las ramas de la cultura, y técnicos y profesionales en todas las profesiones de base científica o artística; d) realizar la obra social de divulgación de las ciencias, las letras y las artes, por medio de cursos sintéticos, conferencias, charlas, emisiones radiofónicas, películas científicas y similares.

Como puede verse, desde sus primeros años, la Universidad ha manifestado que, además de la docencia y la investigación, está comprometida con la sociedad para difundir el conocimiento producido por el mundo académico.

Como una de las instituciones universitarias públicas más antiguas, la USP ha conquistado a lo largo de los años un lugar de destaque y reconocimiento en la producción científica y académica. Posee también un vasto patrimonio científico y cultural, lo que la convierte en un espacio único y una fuente privilegiada para los debates sobre la inclusión de los museos en su estructura organizativa y académica. Sobre este punto, numerosas publicaciones conmemorativas de su creación reflexionan no sólo sobre el papel de las instituciones museológicas en el cumplimiento de su misión para con la sociedad, sino que también destacan la importancia de sus contribuciones a la formación intelectual y a la producción científica en las más diversas áreas del conocimiento y de la extensión universitaria. (Monica Junqueira Camargo, s/d).

El actual estatuto de la USP, publicado en 1988, define cuatro museos: *Museu de Arte Contemporânea - MAC,Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE,Museu Paulista - MP y Museu de Zoologia - MZ* (Museo de Arte Contemporáneo - MAC, Museo de Arqueología y Etnología - MAE, Museo Paulista - MP y Museo de Zoología - MZ), así como institutos especializados y centros de apoyo a la investigación. Son unidades presupuestarias que gozan de autonomía académica y están vinculadas a programas y propuestas universitarias basadas en el trípode investigación, docencia y extensión.

En esta configuración, la labor de los museos universitarios abarca muy diversos y amplios frentes. Además de las innumerables tareas de cuidado de las colecciones de las que son responsables, los museos: participan en programas de grado y posgrado, desarrollan programas de pasantías, ofrecen cursos de difusión y extensión cultural, promueven actividades educativas, que incluyen desde estudiantes de educación infantil hasta universitarios. Por último, pero no menos importante, llevan a cabo investigaciones, exposiciones y publicaciones.

De este modo, la labor de sus profesores, especialistas y equipo técnico-científico difiere significativamente de la de los profesionales que trabajan en los demás departamentos de la universidad, ya que sus actividades se centran en los estudios de la cultura material y la conservación científica de las colecciones, así como en las actividades docentes y de divulgación.

OBRAS Y COLECCIONES DE LA USP

La Universidade de São Paulo posee un rico patrimonio cultural en colecciones y centros de divulgación científica y cultural, que desempeñan un importante papel en la construcción del conocimiento, la investigación científica, la enseñanza y la extensión universitaria.

El Centro de Preservação Cultural - CPC-USP (Centro de Preservación Cultural de la USP) realizó un levantamiento de los acervos y colecciones de la Universidad con el objetivo de reconocer y divulgar este patrimonio distribuido por todo el estado de São Paulo. Actualmente existen 45 colecciones o centros de di-

vulgación científica y cultural accesibles al público. La encuesta es el resultado de un inventario de los fondos y colecciones custodiados bajo la tutela de diferentes unidades y organismos, que pretendía identificar la producción y preservación de estos fondos documentales.

En este sentido, la riqueza y complejidad del patrimonio cultural en la vida universitaria es evidente. Los aspectos de gestión y gobernanza deben acompañar esta multiplicidad de contextos relacionados con la presencia de colecciones, ya sea en los departamentos, en los museos de unidad o en los museos estatutarios.

Reconociendo la gran diversidad y especificidades tanto de las colecciones como de los vínculos administrativos, y asumiendo la imposibilidad de tratar en profundidad todo este universo, presentaremos los museos estatutarios donde trabajan los educadores, autores de este texto.

MUSEU PAULISTA

El *Museu Paulista*, más conocido como *Museu do Ipiranga*, fue el primer museo creado en el estado de São Paulo y su historia es anterior a la de la propia Universidad de São Paulo. El edificio que lo alberga fue construido como monumento para señalar el lugar donde se proclamó la independencia de Brasil y para celebrar la memoria de Pedro I, responsable de independizar el país de Portugal. Su configuración inicial era la de un museo de historia natural y colecciones de zoología, botánica, arqueología, así como objetos, obras del género de la "pintura histórica", entre otros, componían su colección.

Con el paso de los años, sus colecciones se fueron disgregando y transfiriendo a otras instituciones y su vocación de museo de historia se fue reforzando.

El periodo comprendido entre 1989 y 1994, bajo la dirección de Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, estuvo marcado por importantes cambios en la institución. Se redefinió la misión institucional, consolidando su perfil de museo de historia, con énfasis en la historia de la cultura material, especialmente la de São Paulo entre 1850 y 1950. Meneses no sólo reorientó las líneas de investigación y el perfil de las colecciones, sino que también estableció nuevas referencias para el funcionamiento institucional, con consecuencias en la configuración de su organigrama funcional.

En el Plan Director, Meneses propuso una definición de museo que resuena hasta nuestros días. Según él: "Esto es un museo, no una organización científica, cultural o educativa cualquiera. Por ello, lo que debe caracterizarlo es la referencia obligada y permanente a una colección de cosas materiales, en el desarrollo de las responsabilidades de la curaduría, que incluye la ejecución u orientación de todo un ciclo de actividades: la formación y ampliación permanente de colecciones, su conservación física, su estudio y documentación, así como la socialización, tanto de la colección así disponible como del conocimiento que permite generar y completar. Las tareas científicas, culturales y educativas son así compartidas".

Esta definición influyó en la forma en que técnicos y especialistas empezaron a trabajar en la institución, sobre todo teniendo en cuenta que se trataba

de un museo universitario. Aporta la perspectiva de que para cumplir con las actividades básicas del Museo y de la Universidad, la articulación entre los diferentes campos de actividad, conocimientos y diferentes especializaciones debe producirse de forma articulada y orgánica. El ciclo curatorial se completa en la medida en que las acciones que lo componen se articulan y se desarrollan de forma compartida.

En el caso del área educativa, teniendo en cuenta la época en que se propuso esta definición, rompe con la visión predominante en muchas instituciones sobre el papel del educador. Las actividades educativas, a menudo vistas sólo como una rama de lo que se considera -erróneamente- la función principal de un museo, es decir, la preservación de las colecciones, se entienden ahora en términos de sus especificidades y potencialidades, ganando relevancia en la vida institucional. Aunque en su momento utilizó la "socialización" como una de las acciones curatoriales, su postura indica un compromiso con el acercamiento del público al muy diverso universo de las prácticas museísticas e indica la educación como una de las "tareas" propias de un museo.

Esta visión repercutió en la creación del entonces Serviço de Atividades Educativas - SAE (Servicio de Actividades Educativas). Aunque no se creó hasta 2001, esta área se asignó a la División de Colecciones y Conservación, que también albergaba los servicios relacionados con las colecciones, la conservación y la museografía, así como los profesores universitarios del museo. La inclusión del área de educación como parte del departamento curatorial refleja las elecciones conceptuales realizadas en el proceso de reconfiguración del *Museu Paulista*.

En el momento de su definición, el SAE estableció líneas de actuación que buscaban ampliar la comprensión institucional de cómo su trabajo se incluiría en el ciclo curatorial. Las líneas establecidas fueron: Producción de Materiales Pedagógicos y Apoyo a la Mediación; Investigación de Públicos; Participación en el diseño de exposiciones; y Desarrollo de Estrategias de Mediación. Cuando analizamos esta elección, nos damos cuenta de que contribuye al ciclo curatorial, especialmente cuando se trata de la planificación de exposiciones, ya que el proceso que se pone en marcha es muy complejo e involucra varias áreas.

Requiere articulación entre los participantes, prácticas orgánicas y, sobre todo, la garantía de la solidaridad, especialmente en los momentos en que es necesario buscar la convergencia de posiciones en favor de un resultado de excelencia para el conjunto.

MUSEU DE ZOOLOGIA DE LA USP

El *Museu de Zoologia* era originalmente la Sección de Zoología del Museo Paulista, que reunía y ampliaba las colecciones zoológicas de la colección Sertório y las colecciones de la Comisión Geológica y Geográfica del Estado de São Paulo. En 1939, la Sección fue transferida a la entonces Secretaría de Estado de Agricultura, Comercio y Turismo, como su Departamento de Zoología, y se trasladó a su propio edificio en 1941, donde todavía se encuentra hoy. En 1969, el Museo se incorporó a

la Universidad de São Paulo y pasó a denominarse Museo de Zoología.

En 1997 se creó la División de Difusión Cultural del MZUSP y en 1998 se contrató al educador para establecer programas y actividades para el público interno y externo del Museo. A lo largo de los últimos 25 años, la Sección de Actividades Educativas ha ido mejorando sus programas educativos con diversas actividades destinadas a promover la educación científica de los ciudadanos. A continuación presentamos brevemente los programas educativos que se ofrecen al público: a) Visitas a las exposiciones, que presentan las exposiciones y proporcionan momentos de reflexión sobre la pérdida y conservación de la biodiversidad; b) Visitas entre bastidores, que discuten la importancia de las colecciones para la conservación de la biodiversidad; c) Temas de Zoología, que ofrece conferencias al público que asiste al MZ; d) Préstamo de material didáctico, que pretende mejorar la calidad de la enseñanza de la ciencia y la biología, ayudar a los estudiantes en su curso universitario de biología y debatir cuestiones de conservación y biodiversidad; e) Interacción con los animales, que pretende enriquecer la experiencia del visitante con actividades de temática zoológica diversificada y f) Vacaciones en el Museo, que pretende ofrecer un entorno de ocio y aprendizaje a los visitantes.

En estos momentos, estamos experimentando una gran expansión y diversificación de visitantes, pasando de los 210.000 del año pasado. Las actividades educativas para compartir el conocimiento producido en el MZUSP son fundamentales para consolidar el proceso curatorial que se lleva a cabo con la colección. La participación de la Sección de Actividades Educativas en todas las fases de las actividades curatoriales es esencial, ya que ésta es la principal área de contacto con los visitantes.

MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA

El *Museu de Arqueologia e Etnologia* fue creado en 1989 a partir de la fusión del Instituto de Prehistoria y del antiguo *Museu de Arqueologia e Etnologia*, de la colección Plínio Ayrosa, del Departamento de Antropología de la Faculdade de Filosofia, Letras e Artes e Ciências Humanas (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas) y de las colecciones arqueológicas y etnográficas del *Museu Paulista*. El objetivo principal era reunir en una única institución las colecciones arqueológicas y etnográficas que pertenecían a la Universidad.

A lo largo de estas tres décadas de existencia, el MAE/USP ha consolidado su posición como institución museística universitaria, ampliando sus actividades en las áreas de investigación, enseñanza y extensión. Entre los principales objetivos institucionales están la investigación interdisciplinar, con amplio reconocimiento en el panorama nacional e internacional; la docencia de grado, mediante la oferta de una amplia gama de asignaturas optativas, y de postgrado, con el Programa de Postgrado en Arqueología y el Programa de Postgrado Interuniversitario en Museología; y el pleno ejercicio de los procedimientos museológico-curatoriales en las áreas de salvaguarda y comunicación.

La comprensión de los procesos curatoriales, base para el tratamiento de las colecciones, indica el ciclo completo de acciones técnicas y científicas necesarias para la interpretación, conservación y promoción de las colecciones institucionales (REGIMENTO INTERNO, 2011).

De esta manera, el área de educación museológica, conocida institucionalmente como Educación Patrimonial, es parte integral del proceso curatorial. Trabaja para comunicar el conocimiento arqueológico y etnológico con miras a promover y valorar la diversidad cultural y buscando ampliar sus actividades a través de la colaboración con diversos segmentos sociales.

El Departamento de Educación del MAE cuenta con una sólida base de experiencia adquirida a partir de las experiencias pioneras en educación museística en el país llevadas a cabo por el Instituto de Prehistoria de la USP (desde 1978) y el antiguo *Museu de Arqueologia e Etnologia de la USP* (desde 1981). Con la fusión en 1989, la articulación de pedagogos y educadores permitió al nuevo MAE fortalecer y ampliar el campo. Las bases teóricas y metodológicas siempre respetaron la centralidad de la cultura material en el desarrollo de propuestas pedagógicas

La estructura actual de las actividades educativas del museo adopta la forma de programas que a lo largo de más de tres décadas se han ido ajustando a las demandas contemporáneas, especialmente las de inclusión y accesibilidad. Existen cinco programas que articulan la diversidad de públicos y las diferentes estrategias educativas, a saber: Programa de Mediación; Programa de Formación; Programa de Recursos Pedagógicos; Programa de Accesibilidad y Programa Extramuros.

La importancia de articular la educación museística a lo largo del ciclo curatorial radica en la construcción de una base sólida que permita la retroalimentación entre la institución y el público. Crea un canal de comunicación por el que circula la producción de conocimiento sobre las áreas de investigación - en el caso del MAE-USP, arqueología, etnología y museología-; recorre también los conocimientos técnicos imprescindibles para llevar a cabo las prácticas curatoriales, tanto en el ámbito de la salvaguarda como en el de la comunicación; es también por donde circulan las perspectivas y el feedback del público, nuestros principales interlocutores.

Son los equipos responsables de las prácticas educativas en los museos los que tienen la cartografía más completa de este amplio flujo de intercambios y los que mejor conocen, principalmente por experiencia, el poder y también los posibles fallos de las estrategias de comunicación. Desde esta perspectiva educativa, importa tanto cómo se prepara el museo para compartir sus producciones con el público como cómo se adapta la institución para revisar sus prácticas en función de las reacciones de la sociedad con la que dialoga.

Para hacer realidad estas opciones, es fundamental contar con un equipo de educadores con formación específica en el ámbito museístico y que puedan construir una trayectoria profesional sólida y valorada. En el caso del MAE -USP, aunque se ha producido una reducción significativa de la plantilla, la experiencia y el compromiso de los profesionales ha permitido llevar a cabo un trabajo de calidad e innovador. No obstante, estamos en constante alerta, ya

que es necesario un pacto institucional para continuar en esta dirección.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA (MAC USP)

El MAC USP se fundó en 1963 tras la donación a la USP de las colecciones privadas del empresario y mecenas Francisco Matarazzo Sobrinho, junto con su esposa D. Yolanda Penteado, y de las colecciones del *Museu de Arte Moderna de São Paulo* - MAM SP (Museo de Arte Moderno de São Paulo y de los Premios de la Bienal de São Paulo. Desde 2012 se encuentra en un único edificio, construido en la década de 1950 y diseñado por Oscar Niemeyer, importante arquitecto de la época del arte moderno del país.

En 1985, se creó el Sector de Educación Artística de la División de Difusión Cultural, con su equipo técnico especializado, que es uno de los puntos de referencia en la historia de la educación artística en el país. Sin embargo, en décadas anteriores las actividades educativas ya habían sido realizadas por profesionales de otras áreas de la División de Difusión Cultural, durante las cuales se realizaron visitas guiadas, talleres con artistas y eventos académicos. Cabe destacar que desde 1963 se organizan exposiciones educativas.

A finales de la década de 1980, bajo la dirección de la profesora Ana Mae Barbosa, creadora de una propuesta contemporánea para la enseñanza del arte en las escuelas primarias brasileñas, el Enfoque Triangular, el museo se convirtió en un centro de difusión de la formación de profesores.

Una acción relevante y pionera, iniciada en 1989, fue el servicio de atención a la tercera edad, que se convirtió en el programa Lazer com Arte para a Terceira Idade, que funcionó hasta 2016 y que posteriormente se transformó en el curso de divulgación cultural Encontros com Arte para +60. En la década de 1990, el programa Museo, Educación y Juego (desde 1995) y el programa Museo y Públicos Especiales (de 1991 a 2002) realizaron exposiciones con obras de la colección del museo, recursos didácticos, juegos y exposiciones accesibles para personas con deficiencias visuales. Entre 1991 y 1997 se publicó la Colección Olharte, con cuatro volúmenes de libros de arte para niños y jóvenes. En cada edición se presentaba una exposición organizada por el Departamento de Educación, con obras originales del museo. Entre los numerosos programas en curso, destacan Interar-te - Familias en el Museo (desde 2006), ¡Viva Arte! - Bienestar Social y Salud en el Museo (desde 2007) y Cuentos de Arte para Niños: Entre Libros y Obras de Arte (desde 2012).

En la actualidad, se imparten diversos cursos de divulgación cultural, organizados por el Decanato de Cultura y Extensión Universitaria, dirigidos a profesores y otros educadores, profesionales de la salud, la educación social y la asistencia social, personas mayores, adolescentes y público en general.

En la actualidad, el Servicio Educativo cuenta con cuatro educadores responsables de la planificación, ejecución, supervisión y evaluación de las actividades educativas para los distintos perfiles de público, así como de la formación en mediación cultural de los estudiantes

de grado, que reciben becas del programa social anual de la universidad y ayudan a los educadores.

RETOS DE FUTURO

Considerando el amplio campo de la educación museológica en el contexto de los museos universitarios, hemos intentado revelar en este texto las principales especificidades de la articulación de esta área con la investigación, la docencia y la extensión y sus desarrollos en el ciclo curatorial.

En este sentido, es necesario reforzar el importante papel de los educadores de museos, ya que son la base para estructurar y desarrollar tanto las acciones educativas como otras acciones curatoriales desarrolladas en las instituciones museísticas.

Referencias Bibliográficas

ARRUDA, Isabela Ribeiro de; PEIXOTO, Denise Cristina Carminatti. Educação e curadoria no Museu do Ipiranga. In: LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de (coord.). Ciclo Curatorial. São Paulo: Edusp, Museu Paulista da USP, 2022.

BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva e. Famílias no museu de arte: lazer e conhecimento: um estudo sobre o programa educativo Interar-te do MAC-USP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.48.2012.tde-29052012-135440. Acesso em: 2023-08-03.

PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - USP. Centro de Preservação Cultural. 2023. Disponível em: URL. http://biton.uspnet.usp.br/cpc/index.php/patrimonio-da-usp/acervos-e-coleções/. Acesso em: 28/08/2023

BRANDÃO, C. R. F. & SAMARA, E. M. Da difusão à pesquisa no Estado de São Paulo.A história do Museu Paulista da Universidade de São Paulo.Revista de Cultura e Extensão da USP, n. 0, p. 94-103, 2005.

CAMARGO, M. J. A trajetória dos museus na Universidade de São Paulo. In: Cadernos do Patrimônio da Ciência e Tecnologia: instituições, trajetórias e valores /Organização: Marcus Granato; Emanuela Sousa Ribeiro; Bruno Melo de Araújo – Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2017. 83-109 p.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. Ações Educacionais no contexto da Arqueologia Preventiva: uma proposta para a Amazônia. 2009. Tese (Doutorado em Arqueologia). Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Como explorar um museu histórico. Museu Paulista. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 2, n. 1, p. 9-42, 1994. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002.

SILVA, M.A.; CARNEIRO, C.G. Escuta das Narrativas Indígenas na Exposição Colaborativa do MAE-USP: desafios para o desenvolvimento de ações eticamente responsáveis e engajadas nos museus. Revista Museologia & Interdisciplinaridade, v.10, 163-188p, 2021.

Personajes Históricos

Victor Stawiarski y el Museu Nacional: consideraciones sobre educación museística en Brasil entre los años 1940 y 1970

Andréa Fernandes Costa
Profesora, Doctora en Educación y Educadora de Museos

MUSEU NACIONAL: PIONERO EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

Fundado en 1818 por Don João VI, en la ciudad de Río de Janeiro, el Museu Nacional (Museo Nacional) es el primer y más antiguo museo brasileño. Su creación se enmarca en el contexto de las "primeras iniciativas más organizadas para la difusión de la llamada ciencia moderna", emprendidas a raíz del traslado de la Corte portuguesa a Brasil (MOREIRA, MASSARANI, 2002). Fue instalado inicialmente en un edificio ubicado en Campo de Santana y en 1892 pasó a tener como sede el Palacio de São Cristóvão, que hasta 1889 fue la residencia de la familia imperial. Desde finales del siglo XIX, está ubicado en la Quinta da Boa Vista que desde hace muchas décadas se convirtió en uno de los parques más populares de la ciudad.

El Museu Nacional forma parte de la Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (Universidad Federal de Río de Janeiro) desde 1946. La historia reciente de la institución está marcada por una tragedia mundialmente conocida. El 2 de septiembre de 2018 un gran incendio afectó sus exposiciones, así como la mayoría de sus laboratorios y colecciones, lo que impactó significativamente su trayectoria.

La educación en museos es un campo teórico-político-práctico, cuya trayectoria se ha construido a lo largo de los últimos 200 años en Brasil y el Museu Nacional ha participado directamente en dos de sus tres principales hitos históricos (COSTA et al., 2020). El primer hito, es la creación de los museos brasileños en el siglo XIX, que aparecieron acompañados de una dimensión educativa inherente a ellos, siendo el Museu Nacional la experiencia inaugural en el país. El segundo, se refiere al reconocimiento de la función educativa de

los museos con la institucionalización de sus procesos educativos a través de la creación de los sectores pedagógicos. La Seção de Assistência ao Ensino - SAE (Sección de Asistencia a la Educación), fundada en 1927 por Edgar Roquette -Pinto[1] en el Museu Nacional (MN) fue la primera en ser creada.

En línea con las políticas educativas que existían en la década de 1920 en Brasil, la SAE se dedicó, al inicio de su trayectoria, a orientar a las escuelas en el montaje de los museos escolares, promoviendo la preparación de colecciones y la formación de docentes. El auditorio del MN estaba a disposición de las escuelas, que podían impartir clases utilizando los medios más modernos de la época, como proyectores de diapositivas y proyección de cine.

El Museu Nacional tiene una larga y estrecha relación con la red de escuelas, que comenzó a construirse en el siglo XIX, pero que fue objeto de mayor atención desde finales de la primera década del siglo XX. En esa época, varias secciones del MN produjeron murales que fueron enviados a muchos establecimientos educativos (SILY, 2012).

Según Bertha Lutz (1922)[2], en la segunda década del siglo XX el Museo estaba "lleno de niños" que "no dejaban de ir" e incluso lo visitaban fuera del contexto de las visitas escolares. Las visitas eran especialmente concurridas los domingos, cuando el Museo recibía entre 3,5 y 5 mil personas. En ese momento, Lutz afirmó: "la población de Río es de un millón y medio y, en promedio, una de cada diez personas viene al Museo al menos una vez al año".

También conocido como el Museo de la Quinta, el MN figura en el imaginario social como aquel museo que hace parte de los recuerdos de infancia de la población. Los recuerdos de sus visitantes se caracterizan por el aprecio por los vínculos familiares, por los sentimientos de felicidad y de asombro por la grandeza de la arquitectura del palacio y de la colección, además de la profunda tristeza vivida por el incendio que destruyó una parte importante de sus colecciones (COSTA et al., 2023).

Algunos profesionales han marcado indeleblemente los 96 años de trayectoria del SAE y contribuyeron para la consolidación de las prácticas de educación museística en el Museu Nacional y en Brasil. Uno de los nombres más importantes fue el de Victor Stawiarski (1903-

1 Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), médico, antropólogo, educador, divulgador científico y precursor de la radiodifusión en Brasil. Entre 1926 y 1935 se desempeñó como director del Museu Nacional y fue durante su mandato que se institucionalizó y fortaleció la función educativa del Museo.

2 Bertha Lutz (1894 -1976), bióloga, feminista, abogada y especialista en museos. Trabajó en el Museu Nacional entre 1919 y 1965. En 1932 visitó 58 museos estadounidenses para estudiar el trabajo realizado por sus sectores educativos. El informe de este viaje fue publicado sólo hasta 2008 y es un documento importante para el estudio de la historia de la educación museística brasileña. Lutz habla sobre material didáctico, democratización cultural, visitas escolares, acciones extramuros, actividades dirigidas a personas que viven en situación de discapacidad y niños pequeños, estudios de público, así como cuestiones de género, arquitectura de museos, propaganda y divulgación, entre otros.

1979). Este capítulo ofrece un breve panorama histórico de la trayectoria del educador de museos, quien tuvo, entre las décadas de 1940 y 1970, un papel pionero y vanguardista.

VICTOR STAWIARSKI: FORMACIÓN Y TRAYECTORIA PROFESIONAL

Victor Stawiarski nació en 1903, en la ciudad de Orleans, Santa Catarina. Se graduó como ingeniero civil en la Escola Politécnica (Escuela Politécnica) de la Universidade Federal do Rio de Janeiro y, en 1928, ingresó a la maestría en el Departamento de Biología del Peabody College, en Tennessee, Estados Unidos. En agosto de 1929 defendió su disertación titulada "La influencia de la temperatura y la humedad relativa en el número de aves", recibiendo así el título de Maestro en Artes.

Al regresar a Brasil, Stawiarski comenzó a enseñar en escuelas y desarrolló una carrera como profesor de Historia Natural. En ese contexto, fue pionero en la implementación de experiencias de educación sexual en el currículo escolar brasileño (FIGUEIRÓ, 1998; PEREIRA, 2014).

En el Colégio Batista, del cual fue alumno, el educador estableció una propuesta para enseñar la evolución de las especies y educación sexual. En 1930, tras convencer al director de la institución, se incluyó el tema de sexualidad en el plan de estudios de la escuela.

El profesor enfrentó dificultades relacionadas con su trabajo en el área de educación sexual. Acusado de comportamiento inmoral en las clases, fue demandado por el Colegio Batista, condenado y destituido en 1954 (FIORINI, 2016 apud BARROSO; BRUSCHINI, 1982). Ya había sido despedido del Colegio Bennett, en los años 1940, después de haber prestado a una alumna el libro "La educación de los padres", de Wilhelm Stekel (EDUCAÇÃO...,1972).

Su formación y visión sobre la educación estuvo marcada por una fuerte influencia estadounidense. Esto se expresa no sólo por la realización de una maestría en ese país, sino también por la realización de un viaje de estudios a Estados Unidos, que incluyó visitas a importantes museos, como: el American Museum of Natural History (en Nueva York), el Field Museum (Museo Field), Chicago, y el Smithsonian Institution (Instituto Smithsoniano), en Washington (STAWIARSKI, 1944).

VICTOR STAWIARSKI EN EL MUSEU NACIONAL

Stawiarski se incorporó al Museu Nacional en 1943, después de ser transferido desde el Instituto de Educação (Instituto de Educación), donde enseñaba ciencias naturales. El traslado al MN fue resultado de la recomendación de Paschoal Lemme[3], entonces jefe

3 Paschoal Lemme (1904-1997) ingresó a la docencia como profesor de la red pública en la capital federal en 1924 y, en 1926, ingresó a la Associação Brasileira de Educação (Asociación Brasileña de Educación). En 1929 ingresó al equipo de la Dirección de Instrucción Pública del Distrito Federal y permaneció allí hasta 1935, contribuyendo a las reformas lideradas por Fernando de Azevedo, por medio de la organización de la primera filmoteca escolar y la primera cinematografía educativa de Brasil. Asumió la dirección del Sector Educativo del Museu Nacional en 1942, donde permaneció hasta 1947.

Imagen 1:
Victor Stawiarski en una de sus clases en el Museu Nacional, alrededor de 1950. (Colección Personal)

del Sector Educativo. Según Lemme, se esperaba que Stawiarski ayudara a establecer contactos entre el Museo y el sistema de enseñanza secundaria. Para ello, tuvo la idea de impartir cursos para profesores, lo que derivó en la creación de la Revista del Museu Nacional (LEMME, 1988).

El Museo estuvo cerrado por obras y por la reformulación de exposiciones entre 1941 y 1947. En este contexto fue editada la Revista del Museu Nacional, con 5 números publicados entre 1944 y 1945, que llevaron el mensaje del Museo a quienes no podían visitarlo. La Revista estaba ricamente ilustrada y contenía textos que abordaban temas relacionados con el trabajo realizado en todas las áreas de actuación del Museo. La preocupación por contribuir a la formación de profesores se evidencia no sólo en los textos centrados en contenidos científicos, sino también por la presencia de artículos que, además de reflexionar sobre la enseñanza escolar, incluían recomendaciones para los docentes.

A partir de 1945, el sector educativo ofreció clases de Historia Natural con cita previa para estudiantes y, entre ellas, se destacaron las clases de Educación Sexual (SILVA, 1954).

Entre las inspiraciones y motivaciones para promover las clases de Educación Sexual en el MN se encuentra el ejemplo de dos museos estadounidenses que crearon salas dedicadas a este tema tras el éxito de la película "El nacimiento de un bebé" (1938), y la inclusión de temas relacionados com los aspectos anatómicos, fisiológicos y embriológicos de la reproducción en los exámenes de acceso a determinados cursos superiores en Brasil. Esta última característica hizo que los candidatos a los cursos buscaran las clases del Museo. Stawiarski también menciona que los esqueletos fetales presentados en la exposición del MN eran la atracción más popular y que el interés del público por "los fenómenos de la reproducción humana" era mayor que el interés por cualquier otro tema. Además, que el atractivo de las clases sobre sexo incentivó las visitas a otras salas que presentaban insectos, arañas cangrejo en sus viveros, entre otros (SILVA, 1954).

Los públicos de las actividades de educación sexual en el MN eran bastante diversos y estaban compuestos por

visitantes espontáneos, padres y madres con sus hijos e hijas, madres e hijas adolescentes, grupos de jóvenes solos, adolescentes en compañía de profesores, así como como docentes que querían motivar a los estudiantes a tratar un tema que no era discutido en la formación docente de la época (SILVA, 1954). El carácter amplio y diverso del curso lo posicionó como único en América Latina y sin comparación con otros cursos en regiones de Europa y Estados Unidos. La iniciativa atraía a una multitud que llegó a más de mil personas en un solo domingo. Por ejemplo, un solo día asistieron a una de sus clases 222 alumnos de 3 colegios (JEAN, 1956).

Las actividades dirigidas a las madres eran realizadas en grupos de 15 a 20 personas, los sábados y domingos por la tarde. Las dirigidas a grupos de visitantes espontáneos comenzaban con el acercamiento del público a las vitrinas con fetos y con la invitación a recibir una explicación completa, de aproximadamente 1 hora, sobre el "fenómeno del bebé que abarca los óvulos humanos y la anatomía femenina" (SILVA, 1954).

El curso para adolescentes ocurría de lunes a viernes, por la tarde, contaba con 8 clases de 2h30min, recibió hasta 150 jóvenes (BRAVO, 1955, JEAN, 1956) y atraía a escuelas públicas y privadas, confesionales y laicas, de la ciudad. y de otros estados. Stawiarski defendió la educación sexual para las niñas junto con la de los niños, sin embargo los niños tenían libre acceso a las clases, mientras que las niñas menores de 16 años sólo participaban con autorización de sus padres (BRAVO, 1955).

Las clases se realizaban en una sala separada, cuya puerta tenía un anuncio que indicaba que se trataba de un espacio de educación sexual, acompañado de otro que decía "Si estás interesado, entra...". En la sala había carteles sobre el tema con declaraciones sobre la importancia de la educación sexual, fotografías en las paredes, artículos de periódicos y revistas; y también frascos de vidrio con fetos humanos de diferentes meses (BRAVO, 1955).

El Curso abordaba aspectos anatómicos, fisiológicos, psicológicos y problemas sociales, buscando "vincular el tema con datos de las ciencias naturales, la biología y el arte" (JEAN, 1956). No había ningún programa de clase a seguir, ya que según Stawiarski rápidamente "surgen preguntas interesantes de los estudiantes" (BRAVO, 1955). La cobertura periodística indica que se trataban temas como la homosexualidad, prostitución, virginidad de las jóvenes, relaciones sexuales prematrimoniales, y aborto, entre otros.

El profesor recibió ataques y, a partir de 1956 y durante toda la gestión de José Cândido de Carvalho (1955 a 1961) como director del MN, se vio obligado a suspender las actividades de educación sexual. La suspensión fue denunciada por la prensa (JEAN, 1956). A raíz de este hecho, Stawiarski solicitó ser removido de la jefatura del Sector Educativo, alegando un sensible desacuerdo con el concepto fundamental de educación adoptado por sus colegas y lo que él entendía como educación museal. El curso fue retomado en 1962 (EDUCAÇÃO..., 1972), cuando el MN tuvo un nuevo director, Newton Dias dos Santos (1961-1963), y continuó ofreciéndose hasta

Imagen 2: Victor Stawiarski en el centro de la foto, vestido con camisa blanca y con un maletín, visitando el Templo de Poseidón, en Cabo de Sunio, Grecia. La visita, que tuvo lugar el 19 de septiembre de 1954, formó parte del programa del Seminario Internacional sobre la Función Educativa de los Museos (Colección Personal).

la jubilación de su creador, en los años 1970. Al final de su carrera, el profesor recibió menos críticas y más invitaciones para impartir clases de educación sexual (NASCIMENTO, 1968).

Victor Stawiarski abrió muchos otros frentes de trabajo en relación a la práctica educativa en el museo. Su participación como representante de Brasil en el Seminario Internacional de la UNESCO sobre la Función Educativa de los Museos, realizado en 1954 en Atenas, evidencia su presencia en los debates internacionales del campo. Este evento, uno de los hitos de la historia de la educación en los museos, hace parte de un conjunto de seminarios sobre la función educativa de los museos organizados por la UNESCO. Fue realizado después del seminario celebrado en Nueva York (1952) y precedió al Seminario Regional de la UNESCO que tuvo lugar en Río de Janeiro, en 1958. Tanto Stawiarski, en calidad de delegado, y la conservadora del Museu Histórico Nacional (Museo Histórico Nacional) Jenny Dreyfus[4], en calidad de observadora (TRIGUEIROS, 1958), garantizaron la primera participación brasileña y la única representación latinoamericana, hasta ese momento, en los debates promovidos por la UNESCO sobre educación en museos.

En Grecia, Stawiarski defendió la tesis de que el museo era un espacio privilegiado para la formación de profesores y que los estudiantes de las facultades de filosofía, a través de la realización de prácticas académicas, encontrarían en esta institución el campo de formación perfecto para comprobar lo aprendido teóricamente en las aulas universitarias.

En los años siguientes, Stawiarski divulgó en la prensa su posicionamiento sobre la "utilidad de formar monitores". Él, que ya había formado equipos de monitores voluntarios compuestos por estudiantes que realizaron sus prácticas en el Museu Nacional, convocó a más personas a sumarse a su causa con el fin de "contribuir para que el museo ayudara en la educación del pueblo" (DESPERTEMOS..., 1956). Partiendo del supuesto de que los brasileños no sabían ver exposiciones, tanto por de-

4 Jenny Dreyfus (1905-1986), egresada en 1939 del Curso de Museos del Museo Histórico Nacional (MHN). Allí impartió clases entre 1946 y 1975. Paralelamente, ocupó el cargo de conservadora del MHN y jefa de la Sección de Historia de la misma institución. Entre 1960 y 1973 fue directora del Museo de la República. Disponible en: https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/jenny-dreyfus Consultado en: 13 de enero. 2024

Imagen 3: Victor Stawiarski, a la izquierda, observa a jóvenes visitando la exposición Antiguo Egipto en el Museu Nacional, alrededor de 1960. (Colección Personal)

sinterés como por deficiencias del sistema educativo, defendió la pertinencia de formar monitores para orientar las visitas colectivas a los museos.

El Antiguo Egipto fue uno de sus principales temas de interés y por esto impulsó varios cursos sobre el mismo que fascinaron al público. Investigaciones recientes verificaron la fuerte presencia de objetos y otros elementos del Antiguo Egipto en la memoria de quienes visitaron el Museu Nacional (COSTA et al., 2023). Una de ellas en particular, una joven momificada de la época romana, ejerció, por diferentes motivos, una fascinación especial para muchos que tuvieron la oportunidad de conocerla. Además de destacarse por su rareza, con sólo ocho más de su tipo en el mundo y todas pertenecientes a museos europeos (BAKOS, 2001), se hizo famosa a partir de los años cincuenta, a través de los cursos de Egiptología y Escritura Jeroglífica que Stawiarski impartía. En estos cursos, el profesor permitía que los estudiantes tocaran a la joven momificada, llamada Princesa del Sol, y, acompañado de la ópera Aída y de diapositivas, inducía a que los participantes entraran en trance (BRANCAGLION, 2004). Esta historia dio origen a la novela El secreto de la momia (1959), del periodista Ewerton Ralph, y también a la crónica del mismo título, escrita por Affonso Romano de Sant'Anna, publicada en 1988 en el Jornal do Brasil (COSTA et al., 2023).

El educador también se dedicó a ofrecer conferencias y clases que divulgaban la teoría de la evolución por selección natural. Esta iniciativa apareció en las páginas de los periódicos, que informaban sobre su enfoque provocador en oposición a los dogmas religiosos.

Así, bajo el liderazgo de Stawiarski, el Museu Nacional ofreció clases y cursos

de educación sexual muy solicitados por las escuelas y por diferentes públicos, promovió proyecciones de cine, cursos para profesores de educación primaria y secundaria en diferentes ramos de la historia natural, visitas guiadas organizadas principalmente para grupos de estudiantes, programas de prácticas académicas, y cursos sobre el Antiguo Egipto. Todo este trabajo fue decisivo para la consolidación de la educación museística a nivel local y nacional.

CONSIDERACIONES FINALES

Victor Stawiarski, a lo largo de su carrera profesional, abordó temas considerados controvertidos y que tuvieron gran resistencia por parte de la Iglesia católica. Considerando las prohibiciones que sufrió Stawiarski en las escuelas protestantes donde impartió clases, entendemos que encontró en el Museu Nacional, institución de gran prestigio científico y educativo, mayor libertad para realizar una labor comprometida con la educación pública, gratuita y laica. Su actuación, considerada atrevida, se produjo en un período de mucha presencia de la institución en la prensa, espacio que fue hábilmente ocupado por él.

A más de cuarenta años de su muerte, todavía es posible encontrar personas que recuerdan con entusiasmo las clases, explicaciones y cursos promovidos por el Prof. Víctor en el Museu Nacional. Este es un ejemplo más de la potencia del trabajo de un educador de museos que se atrevió a desafiar los límites que intentaron imponer a su trabajo.

Agradecimientos

Quiero agradecer al Sr. Luiz Claudio Stawiarski y a la Sra. Luiza Gusmão Stawiarski, ambos en memoria, por su amistad fraterna y por el valioso apoyo brindado a esta investigación. A Luiza Beatriz de Gusmão Stawiarski y sus hermanos, por la confianza y la continuidad del legado de sus padres y abuelo.

Referencias Bibliográficas

BAKOS, Margaret Marchiori. *Fatos e mitos do antigo Egito*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BASSALO, Lucélia de M. B. A Educação Sexual na Primeira metade do século XX no Brasil. In: 33a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu. 33a Reunião Anual da Anped: Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

BRANCAGLION JR, Antônio. As coleções egípcias no Brasil. In: BAKOS, Margaret Marchiori. Egiptomania: o Egito no Brasil. São Paulo: Paris Editorial, 2004. p. 31-34

BRAVO, Luiz. Na ante-sala do templo da História Natural. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 jul.1955.

COSTA, A. F.; CASTRO, F.; SOARES, O. Por uma história da educação museal no Brasil. In: Costa, A. F.; Castro, F.; Soares, O. (Orgs.) *Educação museal: conceitos, história e políticas*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

COSTA, A. F.; DAHMOUCHE, M. S.; DAMICO, J. S.; MANO, S.; CAZELLI, S. Memórias dos visitantes do Museu Nacional: lembranças que não se apagam. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, *[S. l.]*, v. 31, p. 1-43, 2023. DOI: 10.11606/1982-02672023v31e18. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/206467. Acesso em: 15 jan. 2024.

DESPERTEMOS o Sentido Evocativo dos Museus. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, ano 26, n.10272, p.9, 4 mai. 1956.

EDUCAÇÃO sexual – uma matéria de vida. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 nov. 1972. p.10.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. Revendo a História da Educação Sexual no Brasil: ponto de partida para a construção de um novo rumo. *Nuances*, vol.4, set.1998.

FIORINI, Jéssica S. *Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental: currículo e práticas de uma escola pública da cidade de Marília-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marília: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

JEAN, Yvonne. 11 anos depois: fim do curso de educação sexual do Museu! Última Hora, Rio de Janeiro, ano 5, 14 dez. 1956, p.18, 1° Caderno.

LEMME, P. Paschoal Lemme. [Entrevista cedida a] Oswaldo Frota-Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan. Mar. 1988.

LUTZ, B. The National Museum of Brazil. *Museum Work*, Nova Iorque, v. 5, nov.-dez., 1922.

LUTZ, B. M. J. *A função educativa dos museus. In*: MIRANDA, G. G. de et al. (org.). Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.

MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARANI, Luísa. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. *In*: MASSARANI, Luísa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (org.). *Ciência e público*: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, 2002. p. 43-64. Disponível em: https://bit.ly/3WSkOLM. Acesso em: 27 dez. 2023.

NASCIMENTO, Damião. Por que Educação Sexual? *O Jornal*,Rio de Janeiro, 25 ago 1968.

O FASCINANTE Museu da Quinta da Boa Vista. *A Noite*, Rio de Janeiro, 16 jan.1951. Balanço Cultural, p.16.

PEREIRA, Zilene M. *Sexualidade e Gênero na Pesquisa e na Prática de Ensino em Biociências e Saúde*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Fernando Dias da. A aula que não se deve perder. *O Mundo Ilustrado*. Rio de Janeiro, n.89, 20 nov. 1954, p.12-13;43.

SILY, P. R. M. *Casa de ciência,casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

STAWIARSKI, Victor. Em busca de um fóssil. *Revista do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, vol.2, dez., 1944, p.17-24.

TRIGUEIROS, Florisvaldo dos Santos. *Museu e Educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958.

UM FASCINANTE estudo da biologia. *A Noite*, Rio de Janeiro, 20 nov.1950.

Contribuciones de Waldisa Russio a la Educación Museal en América Latina

Viviane Panelli Sarraf
Postdoctorado en Museología

Camila Seebregts
Licenciada en Ciencias Sociales

Sophia de Oliveira Novaes
Licenciada en Bellas Artes

Taís Costa Monteiro Freitas
Licenciada en Bellas Artes

INTRODUCCIÓN

Este texto presenta reflexiones y análisis de tres proyectos museológicos creados por Waldisa Russio (1935-1990), que demuestran sus contribuciones a la Educación Museal en América Latina. La museóloga y abogada paulista fue pionera en el desarrollo de investigaciones, proyectos museológicos y en la formación de profesionales de la museología en São Paulo.

La dimensión educativa, siempre estuvo presente, de forma basal, en su actuación profesional y en sus proyectos desarrollados en el campo de la museología, tanto nacional como internacionalmente. La función social y educativa de los museos, el derecho al patrimonio cultural, la accesibilidad para personas en situación de vulnerabilidad social, la dimensión participativa y la representatividad de identidades disidentes, siempre estuvieron presentes en los proyectos creados por Russio, incluso en aquellos que no se hayan realizado plenamente.

Durante su período más productivo en el área de la museología, entre mediados de los años 1970 y el año 1990, fecha de su temprana muerte, el país enfrentó aproximadamente 21 años de Dictadura Cívico Militar (1964-1984), período en el cual la cultura, no sólo no era una prioridad para los planes gubernamentales, sino además se encontraba sujeta a diversos mecanismos de censura.

Incluso en este escenario desfavorable, Waldisa creó y coordinó el primer curso de posgrado en museología en el país: el Curso de Especialización en Museolo-

gía de la *Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo* (Fundación Escuela de Sociología y Política de São Paulo- FESP-SP) 1978-1984, que se convirtió en el *Instituto de Museologia de São Paulo* (Instituto de Museología de São Paulo), 1985-1992, que produjo disertaciones de maestría y tesis doctorales - las primeras investigaciones científicas en museología de la región. Creó y dirigió el *Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia* (Museo de Industria, Comercio y Tecnología) de la recién creada *Secretaria Estadual da Indústria, Ciência, Comércio e Tecnologia de São Paulo* (Secretaría de Estado de Industria, Ciencia, Comercio y Tecnología de São Paulo), 1979-1987; fue responsable del museo y del proyecto educativo de la *Estação Ciência* (Estación Ciencia 1986-1988); y creó los proyectos *Museu-MOBRAL* (Museo-MOBRAL), 1978-1979, *Museu da Criança* (Museu de los Niños, 1977-1990), *Museu do Homeme da Paisagem/ Ecomuseu da Riviera de São Lourenço* (Museo del Hombre y el Paisaje), década de 1980 y *Museu da Mulher Paulista* (Museo de la Mujer Paulista) finales de 1990. – que no llegaron a ser institucionalizados de modo permanente, ni creados por la iniciativa privada, a pesar de todos los esfuerzos de la museóloga.

En este texto, elaborado de forma colectiva por las investigadoras, quienes realizaron investigaciones en el marco del proyecto Joven Investigador FAPESP "El Legado Teórico de Waldisa Russio Camargo Guarnieri", junto al *Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo* (Instituto de Estudios Brasileños de la Universidad de São Paulo), entre los años 2017 y 2022, presentaremos la dimensión educativa de los proyectos del *Museu da Criança*, del *Museu-MOBRAL* y del *Museu da Indústria,Comércio e Tecnologia*, con el fin de demostrar las contribuciones de la museóloga para la Educación Museal de América Latina.

1. MUSEU DA CRIANÇA: AÑOS 1970 Y 1980

El primer registro de la idea del *Museu da Criança*, aparece en la disertación de maestría de Russio en 1977, y durante su vida como funcionaria pública del Estado de São Paulo, emprendió diversos intentos de implementación del proyecto del Museo.

Para adentrarse en el universo y el imaginario que envuelve la idea de este Museo, es necesario comprender la definición de "niño" para la museóloga: "un ser que se está creando, haciendo o construyendo" (RUSSIO, 1977, p. 152). En este campo, su base teórica incluye autores como Ernst Schachtel, Jean Piaget, D. W. Winnicott y Prabha Sahasrabudhe, pioneros en investigar el desarrollo humano, especialmente en la infancia.

Con estos estudios, Russio destacó que los niños no estaban contemplados como público por los museos brasileños de aquella época. De hecho, observó que la mayoría de las instituciones contaban con programas dirigidos sólo a niños a partir de los 10 años, además de no contemplar a niños con discapacidad y a menores de edad en situación de vulnerabilidad social y económica (Arquivo IEB-USP, Fondo Waldisa Russio, WR-DC-FESP-217).

La profesional consideraba que dichos museos acababan teniendo una función

complementaria de la educación formal, desaprovechando el potencial educativo que programas específicos y cualificados para niños podían fomentar. Para la autora existía "la necesidad de ser algo más que un residuo arqueológico de la enseñanza, (o) meros complementos de la educación formal" (RUSSIO apud BRUNO, 2010, p.97).

En este sentido, destaca que la idea de un *Museu da Criança* no era nueva en el ámbito internacional. En sus estudios, Russio destaca experiencias de museos dedicados a la infancia:

> En los últimos dos años recorrí en viajes de estudio algunos países: Inglaterra, Portugal, Francia, Italia, Israel, Estados Unidos, México. Me sorprendió la cantidad de niños –no sólo alumnos de colegio – que pude ver en los museos de esos países.
>
> Desde el pequeño Portugal hasta el reciente Israel y los superpoderosos Estados Unidos, la cantidad de niños que no sólo visitan, sino que participan en actividades especiales de los museos es increíble. (RUSSIO, 1979, apud BRUNO, 2010, p.97).

Fue así como empezó a soñar con un Museo que considerara a los niños como público prioritario de sus iniciativas. Para lograrlo, la lógica del museo sería de "Creación/Disfrute", alternando y compartiendo las ideas de lo que luego sería el contenido y el público del museo. La colección del museo, por otra parte, sería de triple naturaleza, involucrando objetos vinculados al universo infantil, culturales y resultantes de la creatividad infantil.

Russio realizó varios intentos por llevar a cabo sus ideas de consolidar el *Museu da Criança*, desde su trabajo en la FESP-SP; en el Parque Água Branca; en la Fundación Calouste Gulbenkian, en Portugal; y, finalmente, en la Municipalidad de São Paulo, con un proyecto denominado Espaço Criança (1989). Estas acciones, aunque fértiles, encuentran problemas para desarrollarse, tanto por cuestiones políticas y sociales, tanto por la muerte prematura de Russio, pero demostraron la fuerza conceptual del proyecto.

IMAGEN 1 - Talleres infantiles en el Museo de la Industria, 1979. Fonte Arquivo IEB -USP, Fondo Waldisa Russio, WR-SL-OI-004.

También son destacables los Talleres Infantiles del *Museu da Indústria* (1979-1987), ya que son un ejemplo de la aplicación de las ideas del Proyecto. Éstas fueron diseñadas como exposiciones que formaban parte del servicio educativo del *Museu da Indústria*, en la época en que Russio lo coordinaba. Se realizaron al menos dos ediciones de los talleres, una dedicada a la fabricación textil (1979) y otra a la cerámica (1980), con foco en el poder de la participación infantil, en el *Parque da Água Branca*. La idea era interconectar el proceso de creación, de manera artística, científica e industrial, considerando que "todo es obra del hombre" (SICCT, 1981).

Finalmente, está claro que los ideales de Russio en torno al *Museu da Criança* siguen siendo actuales e importantes. En este sentido, la investigación tam-

IMAGEN 2- Publicación para difundir los resultados del Taller "Arquitecturas Imaginarias: ¿cómo te imaginas un museo infantil?" (NOVAES, MIELNIK, SZPIGEL, 2021).

bién buscó proponer talleres a partir de estas propuestas, como el taller "Arquitecturas imaginarias: ¿cómo imaginas un *Museu da Criança*?", realizado en el Casa Museo Brasileña (*Museu da Casa Brasileira*) (2021), cuyos resultados fueron expuestos en la 13ª Bienal de Arquitectura de São Paulo, comunicando sus aspectos contemporáneos y de vivacidad en relación con la educación museal y las cuestiones museológicas brasileñas actuales.

2. MUSEU-MOBRAL

El *Museu-MOBRAL* fue desarrollado a partir de 1977 por Russio en el ámbito del Grupo Técnico de Museos (GTM) y estaba dirigido a los alumnos del antiguo Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) , compuesto por personas de bajos ingresos y escolaridad.

Situados en un contexto dictatorial de fuerte represión, los estudiantes del MOBRAL eran sometidos a un programa de alfabetización que seguía la guía ideológica del régimen militar, en directa y decidida oposición a otros proyectos de erradicación del analfabetismo vinculados a movimientos sociales de izquierda, como el Método Paulo Freire, suprimido tras el golpe de 1964.

Consciente de los problemas que enfrentaba el MOBRAL y siempre teniendo en cuenta el acceso a los museos por parte de públicos no tradicionales, Russio diseñó un proyecto museístico en torno a las carencias culturales de personas analfabetas o con baja educación que fuera capaz de promover la transformación social a partir de procesos educativos pensados exclusivamente para este grupo.

Russio entendía la educación como un proceso continuo de humanización, y visualizaba los museos como actores insertados en dicho proceso, constituyéndose en agentes educativos activos. La museóloga esperaba que:

> [...] los museos sean, desde la institución hasta su funcionamiento, centros de vida y convivencia cultural. [...] que tengan estructuras flexibles adecuadas a la multiplicidad de sus funciones. [...] sólo así nuestros museos serán instrumentos activos de educación permanente y humanizadora, liberadora del Hombre. Sólo así nuestros museos contribuirán a la humanización de los

> procesos de crecimiento y desarrollo y del propio proceso evolutivo de nuestra Historia, al servicio del Hombre y de su vida en sociedades humanas y humanizadas. (RUSSIO, 1974, p. 55).

Ya como Asistente Técnica de la *Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia* (Secretaría de Cultura, Ciencia y Tecnología), desarrolla el Proyecto *Museu-MOBRAL* con un objetivo claro: llevar a un público de bajo nivel educativo a ocupar los espacios de los museos para encontrar respuesta a la pregunta "¿qué beneficios puede aportar a las personas o visitar un museo?" (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.273). A pesar de los infinitos esfuerzos y planificación de mediano y largo plazo, no llegó a ser institucionalizado. Sin embargo, se encontraron tres registros[1] de actividades educativas en el ámbito de este proyecto.

El primer registro muestra que, en mayo de 1977, los educandos *mobralenses* de la Unidad Pinheiros Butantã (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.270), fueron conducidos a una visita inaugural del proyecto en el acervo de la *Pinacoteca do Estado* (Pinacoteca del Estado). En registros sobre la visita, Russio y Eunice Arruda M. Cesar — supervisora del proyecto — afirmaron que el éxito de la experiencia se dio porque aquel grupo de alumnos fue colocado en el centro del proceso educativo y la institución promovió un diálogo accesible y democrático (CESAR, 1980, p.8).

Vislumbrando que "los resultados fueron más allá de las expectativas previstas" (GUARNIERI, 1977, apud BRUNO, 2010, p.270), Waldisa propuso la continuidad del proyecto piloto, previendo otras visitas a los museos de la ciudad.

El segundo y tercer registro, de septiembre del mismo año, muestran la visita de un grupo del MOBRAL Perus-Pirituba también en la *Pinacoteca* y del MOBRAL Jaguara al Museo de la Aeronáutica (*Museu da Aeronáutica*).

Con la desactivación del GTM, la experiencia quedó sin el análisis completo que se pretendía y las etapas siguientes de desarrollo del proyecto no avanzaron. Sin embargo, Waldisa expone algunas informaciones que pudieron ser establecidas a partir de la caracterización de los visitantes al proyecto piloto, como la preferencia de los trabajadores de las industrias mecánicas por los museos de ciencias y de las mujeres, casi siempre empleadas domésticas, por los museos de arte, y la incomodidad de los visitantes religiosos ante los desnudos artísticos y los cuadros de temática religiosa (RUSSIO, 1980 apud CESAR, 1980, p.5). Para Eunice, el proyecto piloto ya demostraba que el Museo:

> "[...] es capaz de proporcionar un disfrute satisfactorio incluso a un público con poca educación, contribuyendo así a su democratización. Y este hecho se produjo, como se observa, porque los mensajes fueron transmitidos en un lenguaje familiar, accesible, teniendo siempre en cuenta la realidad de los alumnos." (CESAR, 1980, p.11).

Las acciones empleadas por Waldisa Russio como coordinadora del Proyecto *Museu-MOBRAL*, situaron de manera

1 Registros encontrados en el Fondo WR del IEB/USP, de la Biblioteca Walter Wey y Centro de Documentación y Memoria de la *Pinacoteca do Estado São Paulo* y por medio de relatos de ex colegas de Russio.

pionera y revolucionaria a un público socialmente marginado como protagonista de los procesos educativos del museo, con un extraordinario carácter de resistencia, ya que, incluso inserto en una realidad dictatorial, promovió la autonomía y la libertad de este segmento social. A pesar de su corta duración y su abrupta interrupción, la experiencia resultó, según la propia museóloga, "válida, [...] un trabajo que, apenas iniciado, espera motivar a sus seguidores a ampliar los lineamientos aquí trazados" (RUSSIO, 1980, apud CESAR, 1980, p.5).

3. MUSEU DA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (1979 - 1987)

En 1980 termina su tesis doctoral titulada "Un Museo de Industria en São Paulo" en que propone un museo territorio[2] que se dedicaría a la preservación de la

IMAGEM 3 - Dibujos realizados por los alumnos del MOBRAL durante su visita al acervo de la Pinacoteca do Estado. Fonte: Arquivo IEB/ USP, Fondo Waldisa Russio: WR-GTM-0128_2.

2 «[...] en la medida en que, para el proyecto, vienen a confluir el medio físico, el medio urbano, los artefactos creados por el Hombre, las relaciones de producción y las demás relaciones sociales, en su dinámica. (GUARNIERI, 1980, p. 125)

IMAGEM 4 - Fotografía de los Talleres Infantiles, realizados por el MICT en el Parque da Água Branca en 1979. Fonte: Arquivo IEB/USP, Fondo Waldisa Russio, código WR-F-OI-012.

memoria, de los objetos, como maquinaria y bienes de consumo, y técnicas, del patrimonio industrial de São Paulo. La idea era que la historia de la industria paulista pudiera ser contada mientras ocurría, retomándola desde 1940 hasta los años 1980. El *Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia* (MICT) colocaría en el centro de la narrativa museológica una cultura propiamente industrial. Contaría la historia del desarrollo de la industria como producto del trabajo del hombre, posibilitaba a la clase obrera entenderse como pieza esencial en el sistema de producción y fuerza motriz de la modernización y del desarrollo nacional.

Una de las premisas del proyecto era lo que Russio llamaba Hecho Museológico: al entrar en contacto con los objetos musealizados, el visitante, sujeto social, sería capaz de reflexionar sobre su propia realidad, desarrollando una conciencia crítica sobre su historia y cultura y la capacidad de actuar sobre su futuro (RUSSIO, 1983). En el caso del MICT, el Hecho Museológico se daría a partir del contacto de su público, mayoría de trabajadores y trabajadoras fabriles, con el patrimonio industrial.

Otra concepción básica del proyecto del Museo era la necesidad de ser reconocido y legitimado por la comunidad para y con la cual fue creado. Para que el MICT sirviera a la cultura y a la realidad industrial y ella se sirviera del museo, Russio desarrolló todas las exposiciones y actividades de forma indisociable del operario paulista y también las realizó en espacios que esa comunidad frecuentaba, parques y estaciones de metro.

El *Museu da Indústria,Comércio e Tecnologia de São Paulo*, por lo tanto, servía a un claro propósito de educación de la

comunidad industrial sobre su propia historia, haciéndola a la vez pública y objeto de estudio. Al analizar los documentos de Waldisa Russio, encontramos diversas referencias a Paulo Freire y su teoría. Uno de los documentos que llaman la atención es el borrador de una lista bibliográfica de textos museológicos en el que Russio indica la lectura de la obra completa del profesor[3], demostrando de forma evidente que existen congruencias entre la teoría pedagógica de Freire y la teoría museológica de Russio.

Me parece que el núcleo de todas las discusiones es uno solo: si la educación es un proceso continuo de humanización, ¿cómo se puede utilizar el museo dentro de este proceso? [...] Le corresponde al Museo restablecer el vínculo entre el pasado y el presente, proyectando el puente hacia el futuro, mediante la preservación y el énfasis en la manifestación del trabajo creativo del hombre, su inteligencia y sensibilidad; Le corresponde al museo permitir la lectura no del símbolo, sino del elemento simbolizado, penetrando en las raíces mismas del Humanismo. (RUSSIO, 1974, p. 55).

En la obra "Pedagogía del Oprimido" de 1968 de Freire, la liberación y superación de la condición de opresión solo se daría si los sujetos rompieran con los discursos hegemónicos y fueran capaces de apropiarse de su propia historia y eso solo ocurriría si la educación estuviera en consonancia con la realidad de aquellos sujetos, si tuviera sentido para ellos. El *Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo* podría actuar en el mismo sentido: transformar el patrimonio en herramienta para la liberación del operario paulista.

CONSIDERACIONES FINALES

A través de la presentación de los tres proyectos educativos y museísticos creados y desarrollados por Russio, podemos concluir que su compromiso con las cuestiones sociales de su tiempo fueron condiciones fundamentales para la existencia de estos proyectos. Para la museóloga, los museos debían ser espacios de conexión, creación y afirmación de identidades disidentes, negando así el carácter elitista que la institución museística lleva consigo hasta el día de hoy. Los museos deberían ser, en la concepción "waldisiana", espacios de formación humanística y de valorización de la diversidad.

Su pensamiento y acciones estaban en sintonía con los conceptos de la Museología Social, que, para ella, en Brasil, deberían entenderse como Museología Popular. En sintonía con los conceptos de la Mesa Redonda de Santiago de Chile (1972), Waldisa consideraba que eran necesarios los debates sobre el papel de los museos dentro de la realidad latinoamericana; y fundamentada en el desarrollo de proyectos pautados bajo la función social de los museos, y las cuestiones políticas, económicas y sociales de su entorno.

3 Arquivo IEB/USP, Fondo Waldisa Russio, documento aún no registrado.

Referencias Bibliográficas

CESAR, Eunice Arruda M. Projeto Museu- Mobral: uma experiência. Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo - SICCT - 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, T. C. M. Waldisa Russio, museu e transformação social: contribuições práticas e teóricas para os museus de arte de São Paulo. In: 300 Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP, 2022, São Paulo. 300 Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP, 2022. v. 30.

RUSSIO, Waldisa Pinto. Museu: um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento (Dissertação de Mestrado). Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo, 1977.

RUSSIO. Waldisa Pinto. Museu: uma organização em face das expectativas do mundo atual (1974). In: BRUNO, Cristina (Org.). Waldisa Russio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

RUSSIO, Waldisa. O Objeto da Museologia (1983 [presumida]). CARVALHO, Luciana Meneses; Escudero, Sandra. (Eds). (2020). Waldisa Russio Camargo Guarnieri. Teoria Museológica Latino-americana - Textos Fundamentais. ICOFOM/ICOFOM -LAM/ICOM.

GUARNIERI. Waldisa Pinto. Projeto Museu-Mobral (1977). In: BRUNO, Cristina (Org.).Waldisa Russio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria de Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. Um Museu de Indústria em São Paulo. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia, 1980.

SICCT. Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo. Um Museu de Indústria em São Paulo: 6. ed. Coleção Museus e Técnicas. São Paulo: Secretaria da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia, 1981.

Imagen 1: Virgínia Schall fue una de las creadoras de "Ciencia en Escena" (*Ciência em Cena*) (a la derecha en la foto). El proyecto consistió en la idea de un circo, un lugar para experimentar las artes y donde se representarían espectáculos teatrales en el contexto de las acciones del *Museu da Vida Fiocruz*. En 2016, en su honor, este espacio pasó a llamarse "Carpa de la Ciencia Virginia Schall". (Foto: Autor desconocido, 1996. Colección Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz)

Arte, Ciencia y Salud en los Museos: contribuciones a la educación museística brasileña en la obra de Virgínia Schall

Denise Studart
Doctorado y Máster en Museum Studies, Museu da Vida Fiocruz (MV)
Carla Gruzman
Doutora em Educação, Museu da Vida Fiocruz (MV)

1. MUJERES EN LA EDUCACIÓN, EN LA CIENCIA Y EN LOS MUSEOS

En este artículo, entrelazamos discusiones sobre arte y ciencia, educación científica, educación museística y la centralidad de las emociones para apoyar prácticas educativas orientadas al desarrollo humano integral, presentando la obra de Virgínia Schall.

Virgínia Torres Schall de Matos Pinto (1954-2015) fue una investigadora y educadora brasileña que se dedicó a la estructuración de campos interdisciplinarios y destacó los vigorosos vínculos entre Arte, Educación y Salud y Divulgación de la Ciencia en Brasil. Fue una mujer de diferentes facetas: trabajó como docente, realizó investigaciones en educación y salud pública, coordinó la implementación de programas de postgrado en Ciencias y Salud, fue consultora para organismos de financiación de investigaciones y el Ministerio de Educación, invirtió en literatura y juegos para niños y jóvenes, fue poeta y mucho más.

La valoración del papel de la mujer en los diferentes escenarios de la sociedad está en constante construcción. Tras la segunda mitad del siglo XX, "con la creciente necesidad de recursos humanos para actividades estratégicas, como la ciencia, el movimiento de liberación de la mujer y la lucha por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres les permitió aumentar el acceso a la educación científica y a puestos tradicionalmente ocupados por hombres" (LETA, 2003, p. 271).

La participación de las mujeres en la producción científica se ha intensificado en Brasil desde las décadas de 1980 y 1990. En los últimos años se han producido acciones y discusiones para crear mecanismos que puedan romper la desigualdad de oportunidades entre géneros en el ámbito de las prácticas y de la investigación científica. Estas iniciativas incluyen el premio *Mujeres en la Ciencia Amélia Império Hamburger*, que es otorgado todos los años por la Cámara de Diputados a tres

científicas brasileñas que se destaquen por sus contribuciones a la investigación científica en las áreas de ciencias exactas, ciencias naturales y ciencias humanas. Este premio es un reconocimiento a la excelencia de la participación de las mujeres en la solución de los mayores desafíos de la humanidad y un estímulo para la formación de más mujeres científicas (BASSO, 2021).

Los museos han buscado crear espacios cada vez más inclusivos para diferentes géneros, con el fin de promover diálogos y la diversidad. Algunos autores han investigado la presencia de las mujeres en las colecciones de los museos, mientras que otros han buscado comprender el papel de la mujer en la Museología (BRULON, 2019). Godoy y Luna,(2020, online) destacan el lado femenino de los museos:

> De origen mítico, la palabra *museo* lleva la *esencia femenina*: es el templo de las musas, las nueve hijas de Zeus y Mnemosina, la diosa de la memoria. Musa – definición atribuida popularmente a las mujeres que inspiran a los artistas – se refiere, en el pensamiento griego, a la inspiración y creatividad. Las dos están relacionadas con el ámbito "femenino", ya que es convencional asociarlas con las características de sensibilidad, belleza y levedad. Cada una de las musas simboliza un área de las artes y del conocimiento: ellas son, por consiguiente, el propio poder artístico e intelectual.

2. ARTE Y CIENCIA: APORTES PARA LA EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Se han diseñado diversos proyectos que involucran arte y ciencia en las últimas décadas, especialmente en museos y centros de ciencia, con el objetivo de integrar diferentes campos disciplinarios, estimular la creatividad, la cognición, la intuición, los sentimientos y promover el pensamiento crítico con los visitantes.

Las conexiones entre diferentes áreas de conocimiento han permeado durante mucho tiempo los espacios educativos, ya sean formales, no formales o informales. Se ha aplicado la profundización de la relación entre arte y ciencia en proyectos de investigación en diferentes áreas académicas.

La capacidad de reflexión, abstracción y observación, la atención a las experiencias y el desarrollo de nuevos enfoques son cada vez más necesarios en un mundo que avanza continuamente, con múltiples tecnologías. Programas que combinan arte y ciencia ofrecen la posibilidad de promover discusiones fructíferas, además de la colaboración de diferentes perfiles, algo que es esencial para la formación ciudadana de las personas en el mundo actual. Dada la amplitud de las artes y ciencias, las interacciones posibles entre las dos áreas son ilimitadas.

A pesar de la creciente calidad y cantidad de la investigación científica brasileña, que ya aporta el 1,7% de la producción mundial de conocimientos (datos de la primera década del siglo XXI, según Araújo-Jorge (2007), los resultados de los jóvenes brasileños en exámenes que evalúan habilidades científicas y desempeño en matemáticas aún son insatisfactorios. La investigadora discute posibles metodologías, más sensibles y adaptadas al mundo actual, para la enseñanza de las ciencias:

> En mi laboratorio [Instituto Oswaldo Cruz/IOC] hemos desarrollado cien-

> cia y arte como una línea de investigación en enseñanza y creatividad, y como estrategia pedagógica. Científicos y artistas abordan las inquietudes de los descubrimientos, las reglas, las herencias culturales y las transformaciones del conocimiento a lo largo de los años. Pretendemos intentar comprobar nuestra hipótesis de que es posible sensibilizar a los docentes para promover una enseñanza más creativa y desarrollar estrategias que incrementen la creatividad en la formación de los científicos, practicando una enseñanza que estimule la imaginación [...] El arte puede combinarse con la ciencia como parte de una estrategia pedagógica explícita para la educación científica de la población. (Araújo-Jorge, 2007, online)

Otro enfoque educativo para la enseñanza de las ciencias en combinación con las artes fue desarrollado por la investigadora estadounidense Georgette Yakman: la metodología "Steam" (acrónimo de Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes Y matemática, traducido del inglés), que prevé la enseñanza de las artes junto con asignaturas de ciencias exactas (Periódico de la USP, 2019).

Según Lopes y Dahmouche (2019, p.146), las artes - combinadas con los procesos de educación científica - pueden contribuir en gran medida a disolver estereotipos, estigmas y visiones reduccionistas acerca de la práctica científica:

> Como la Ciencia, el Arte es una manera de ver, prever e inscribir. Es un medio indispensable para encontrar soluciones en un entorno cada vez más complejo, hostil y conflictivo. Alimentar una falsa incomunicabilidad entre las dos es más que un error; significa contribuir a una sociedad desigual, en la que no se reconoce la pluralidad de conocimientos, un poderoso aliado para una visión plena de un mundo tan diverso, rico en significados y cambiante.

La conexión entre arte y ciencia adquiere una relevancia significativa en la obra de Virgínia Schall. Ella buscó profundizar las discusiones acerca de la interacción entre estos campos utilizando la palabra literaria como elemento principal. Creía que compartir narrativas con otras personas no sólo estimula el desarrollo de otras narrativas, sino que también amplía las oportunidades para recrear la propia realidad (PIMENTA, GRUZMAN, REIS, 2018). En sus producciones, se dedicó a las iniciativas que involucran cuentos para niños, poesía y lenguaje teatral. A partir de diferentes expresiones artísticas, particularmente las artes escénicas, los proyectos "Ciencia en Escena" (*Ciência em Cena*) y "Carpa de la ciencia" (*Tenda da Ciência*) han sido diseñados por Schall, como parte del *Museu da Vida Fiocruz* (Imagen 1).

3. VIRGÍNIA SCHALL Y LA EDUCACIÓN EN MUSEOS: UNA MIRADA COMPROMETIDA CON EL INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL ÁMBITO DE LA CIENCIA Y CULTURA

Funcionaria de la Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz, Virgínia Schall estuvo vinculada a dos unidades técnico-científicas de la institución ubicadas en las ciudades de Río de Janeiro y Belo Horizonte, donde vivió y trabajó. En Río de Janeiro, fue una de las personas más importantes en el diseño del *Museu da Vida Fiocruz*, particularmente "Ciencia

en Escena" (PIMENTA, GRUZMAN, REIS, 2018), un área temática dedicada al arte y a la ciencia. Schall construyó puentes entre diferentes áreas del conocimiento, desempeñando un papel fundamental en la creación y consolidación de un enfoque académico integrado e innovador.

Nacida en el estado de Minas Gerais, desde pequeña tuvo una profunda pasión por aprender. Su trayectoria estuvo vinculada a reflexiones que promovían una visión crítica acerca de las prácticas científicas, reconociendo no sólo su importancia, sino también sus tensiones, relaciones de poder y disparidades que han sido una marca intrínseca del contexto sociopolítico de América Latina. Importantes eventos internacionales y nacionales ocurridos en las décadas de 1970 y 1980 contribuyeron al surgimiento de nuevas ideas en las agendas en las áreas de salud y cultura en el contexto de los museos, con repercusiones también en su carrera profesional.

Los análisis críticos de la década de 1970 expresaron inquietudes acumuladas sobre la necesidad de reorganizar las políticas culturales en el ámbito de los museos, ya que mantenían una estrecha conexión con la reproducción de valores e intereses de grupos limitados y con poca afinidad con temas locales (Valente, 2020). Estas reflexiones indicaron la necesidad de apalancar cambios con la participación de grupos sociales silenciados, el reconocimiento de los diferentes bienes culturales y la articulación entre educación y temas sociocientíficos. La Mesa Redonda de Santiago de Chile[1], en 1972, lleva las huellas de estas discusiones. La función educativa en los museos fue uno de los ejes temáticos que estructuró la propuesta bajo el nombre de *Educación permanente*. La Mesa Redonda de Santiago influyó en los debates acerca del papel de la educación en los museos, resultando en aportes relevantes en este campo. Sin embargo, la concepción de una institución museística crítica y activa, además de la discusión acerca de la formación de educadores museísticos en el país, son temas que aún hoy requieren inversiones en políticas públicas participativas (GRUZMAN, COSTA, 2023).

En otro frente, las Conferencias Nacionales de Salud celebradas en 1986[2] propiciaron la profundización de las discusiones acerca de la redemocratización del país y el planteamiento de agendas sobre derechos sociales, resaltando la representación y la participación de las mujeres en la vida pública, así como mejor comprender un enfoque más integral de la salud, que considere los factores sociales, económicos y culturales de la sociedad (VALENTE, PIMENTA, 2023).

1 La Mesa Redonda de Santiago de Chile (MRSC) se suma a una serie de eventos promovidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e iniciados 20 años antes, en la ciudad de Nueva York, con el debate sobre "El rol educativo de los museos" . En 1972, la MRSC buscó articular el tema del *desarrollo* con la participación de los museos del mundo contemporáneo, teniendo como argumento inicial los problemas enfrentados en Latinoamérica.

2 En 1986, se destacan: la VIII Conferencia Nacional de Salud y la I Conferencia Nacional de los Derechos de la Mujer, realizadas en territorio brasileño.

Imagen 2: El espectáculo teatral "El Gran Problema de Banda Infinita", en la "Carpa de la Ciencia", *Museu da Vida Fiocruz*, presentado por actores del proyecto "Ciencia en Escena" (Ciência em Cena) para estudiantes de la escuela primaria (Foto Jeferson Medonça, Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz)

A partir de este contexto de intensos debates y transformación del país, Virgínia Schall buscó fundamentar las prácticas educativas con niños y jóvenes, buscando promover el desarrollo humano integral y el compromiso según el cual la divulgación de la ciencia practicada debe impulsar un acceso público amplio y diverso.

Además, ella reconocía que la movilización de conocimientos sólo podría ocurrir si se tuvieran en cuenta las emociones y los sentimientos. Schall creía que las actividades psíquicas relacionadas con las emociones juegan un papel esencial en la dinámica de las interacciones socioculturales, originándose a partir de ellas y alimentándolas, lo que - a su vez - posibilita atribuir un significado a experiencias concretas de vida (SCHALL, 2005).

En este recorrido, estuvo acompañada de sus autores de referencia en el campo de la educación, como Paulo Freire y Lev Vygotsky, entre otros. Sostuvo que los procesos educativos deberían basarse en un modelo de escucha y diálogo, valorando los conocimientos del público y la necesidad de problematizar temas que incluyen la ciencia y la salud. Las reflexiones que surgieron de su tesis doctoral[3] sirvieron de base teórica para el desarrollo de conexiones entre los aspectos afectivos y las perspectivas de la literatura, del juego y del lenguaje teatral (PIMENTA, GRUZMAN, REIS, 2018).

3 Presentada en la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio (Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro), su tesis doctoral se tituló "Salud y afectividad en la infancia: lo que los niños revelan y su importancia en la escuela" (SCHALL, 1996).

4. TEATRO Y DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EN EL MUSEU DA VIDA FIOCRUZ

El teatro ha sido utilizado por museos y centros de ciencia como un instrumento de comunicación y educación, con el objetivo de promover una mayor implicación y participación del público en los diferentes temas propuestos, además de estimular el desarrollo de habilidades particulares, como observación, comprensión crítica y debates culturales, entre otros (STUDART, ALMEIDA, 2019).

El *Museu da Vida Fiocruz/MVF* - un museo interactivo de ciencias de la Fundação Oswaldo Cruz, una institución nacional de salud ubicada en Río de Janeiro, Brasil - ha utilizado diferentes enfoques para alentar a los visitantes a la ciencia, cultura, ciudadanía y problemas sociales, a través de exposiciones, talleres, seminarios, cursos, publicaciones, teatro y ciencia móvil, entre otras actividades.

El proyecto "Ciencia en Escena" (*Ciência em Cena/CC*) fue originalmente concebido por Virgínia Schall en 1991, cuando la investigadora aprovechó la oportunidad para utilizar una de las carpas verdes y blancas utilizadas en la ECO-92 (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo), a través de un acuerdo con el gobierno municipal de Río de Janeiro. El "Libro Azul", el documento de constitución del *Museu da Vida Fiocruz*, registra los objetivos e ideas iniciales del proyecto CC:

> [...] Deshacer conceptos preconcebidos sobre lo que es la ciencia para posibilitar que las personas se acerquen al conocimiento científico y tecnológico será el objetivo central de esta actividad. Para ello se crearán y adaptarán textos que aborden los temas de ciencia y tecnología en presentaciones teatrales y otras formas de expresión artística. (ALMEIDA, LOPES, 2019, p. 63)

Un buen ejemplo de la combinación entre arte y ciencia es el espectáculo teatral "El Gran Problema de Banda Infinita" (2018), escrito por Rafael Souza Ribeiro y dirigida por Letícia Guimarães, entonces coordinadora del proyecto "Ciencia en Escena", que combinó matemáticas, inclusión y música (Imagen 2). El objetivo del espectáculo era acercar las matemáticas a la vida cotidiana de las personas, desmitificándolas. Este espectáculo fue diseñado especialmente para niños de seis a diez años, pero adolescentes y adultos también eran bienvenidos (Studart, Colonese y Guimarães, 2018).

En el campo de la Educación, se sabe que las matemáticas y las artes pueden informar y enriquecerse mutuamente. A su vez, el teatro puede brindar fantasía (una puerta de entrada a la imaginación y la innovación) y emoción (una puerta de entrada al compromiso y el aprendizaje) a los estudiantes y otras personas que visitan los museos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

¿Cómo pueden los museos promover valores como inclusión, ciudadanía, participación y diversidad a través de proyectos enfocados en el desarrollo humano integral? Ésta es una pregunta que motiva hoy a los educadores de museos. Los procesos educativos en los museos pueden beneficiarse enormemente de un enfoque combinado entre diferentes manifestaciones artísticas en diálogo con temas científicos, además de una escucha necesaria de

conocimientos, emociones y perspectivas de diferentes públicos.

El espectáculo teatral "El Gran Problema de Banda Infinita", mencionado anteriormente, además de ser divertido y agradable, también promovió un debate acerca de la igualdad de género, la inclusión social y el respeto a las personas con discapacidad física en un país como Brasil, donde todavía hay muchas desigualdades, pero que busca cambios y soluciones.

Durante los casi 25 años de existencia del *Museu da Vida Fiocruz*, se realizaron diversos espectáculos teatrales en la "Carpa de la Ciencia"[4], llevando experimentación y versatilidad, creatividad y audacia, además de inclusión social y democracia cultural, a niños y jóvenes, públicos destinatarios de los espectáculos de "Ciencia en Escena".

Schall percibió las articulaciones entre arte, ciencia y salud como aportes cruciales para enriquecer los procesos educativos en los museos, especialmente - en el caso del Museu da Vida Fiocruz - los que se relacionan con la promoción de la salud y cuestionan el enfoque meramente biológico comúnmente presentado al público. Ella siempre ha afirmado que la democratización del conocimiento científico es una necesidad urgente en la sociedad contemporánea, ya que la ciencia está presente en el día a día de las personas, a través de la tecnología, en el trabajo y en el hogar, así como en acciones de prevención y atención de la salud.

Referencias

ARAÚJO-JORGE, Tânia. Relações entre ciência, arte e educação: relevância e inovação. Agência Fiocruz de Saúde – Saúde e Ciência para Todos. 10/05/2007. Acesso em agosto de 2023:https://agencia.fiocruz.br/rela%C3%A7%C3%B5es-entre-ci%C3%AAncia-arte-e-educa%C3%A7%C3%A3o-relev%C3%A2ncia-e-inova%C3%A7%C3%A3o

BASSO, Paulo. A necessária valorização do papel das mulheres na ciência. Correio do Brasil. Publicado em 04/03/2021 em Opinião. Acesso em agosto de 2023. https://e.correiodobrasil.com.br/a/necessaria-valorizacao-papel-mulheres-ciencia e https://portal.if.usp.br/imprensa/pt-br/node/3225

BRULON, Bruno. Museus, mulheres e gênero: olhares sobre o passado para possibilidades do presente. Cadernos Pagu. Artigo (55) pp.1-28, 2019.

GODOY, Karla E.; LUNA, Sarah B.. Museus, Musas e Mulheres: reinterpretação de acervos como potência transformadora para a diversidade. Revista Museu. Edição Comemorativa do Dia Internacional dos Museus: 18 de Maio de 2020. Museus para a Igualdade: diversidade e inclusão. Acesso em agosto de 2023: https://www.revistamuseu.com.br/site/br/artigos/18-de-maio/18-maio-2020/8511-museus-musas-e-mulheres-reinterpretacao-de-acervos-como-potencia-transformadora-para-a-diversidade.html

4 Algunos de los espectáculos teatrales de la "Carpa de la Ciencia" (*Tenda da Ciência*): El mensajero de las estrellas, El misterio del barbero, Lección de botánica, Canciones de Machado, El alienista, Pregúntale a Wallace, Mala sangre, El aprendiz de brujo, El niño de la rabeca y la niña Rebeca, La vida de Galileo, El gran problema del ancho de banda ilimitado.

GRUZMAN, Carla e COSTA, Andrea F.. Educação e formação profissional a partir da Mesa de Santiago — cenários, contribuições e (in)visibilidades. In: 50 anos da Mesa -Redonda de Santiago do Chile (1972-2022) novos olhares sobre os museus. Hucitec, 2023.

JORNAL DA USP. União de arte e ciência é essencial para o saber, dizem pesquisadores. Jornal da USP, Seção Cultura. 26/07/2019. Acesso em agosto de 2023.

https://jornal.usp.br/cultura/uniao-de-arte-e-ciencia-e-essencial-para-o-saber-dizem-pesquisadores/

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. Estudos Avançados. 17 (49) pp.271-284, 2003.

LOPES, Thelma; DAHMOUCHE, Monica. Arte, educação científica e política: diálogos plurais. Conhecer: debate entre o público e o privado. Vol.9, n. 23, pp.141-164, 2019.

PIMENTA, Denise N.; GRUZMAN, Carla; REIS, Débora. Educação em Saúde e a Divulgação Científica sob o Olhar Integrador de Virgínia Schall. In: MONTEIRO, S.; PIMENTA, D. (Org.). Ciência, Saúde e Educação - O legado de Virgínia Schall. 1ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2018, pp. 25-48.

SCHALL, Virgínia T. Saúde e Afetividade na Infância: o que as crianças revelam e a sua importância na escola. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

SCHALL, Virgínia T. Histórias, jogos e brincadeiras: alternativas lúdicas de divulgação científica para crianças e adolescentes sobre saúde e ambiente. In: MASSARANI, L. (Org.). O Pequeno Cientista Amador. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial, 2005.

STUDART, Denise; ALMEIDA, Carla. Teatro em Museus. In: Almeida, C. e Lopes, T. (Eds). Ciência em Cena: Teatro no Museu da Vida. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2019.

STUDART, Denise; COLONESE, Paulo H.; GUIMARÃES, Letícia. Musical Maths. Dimensions, Nov./Dec. 2018, pp. 36-41. Bimonthly Magazine of the Association of Science-Technology Centers-ASTC.

VALENTE, Maria Esther A. Panorama da história da Educação Museal no Brasil: uma reflexão. Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 52, pp. 49-63, 2020.

VALENTE, Polyana A. e PIMENTA, Denise N.. História e trajetória de mulheres na Saúde Pública no Brasil. In: Facchinetti, C. (Org.) Mulheres no Brasil: como chegamos até aqui. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio Editorial Ltda, 2023.

Museu Dom José: legado educativo y transformaciones durante la gestión de la *Universidade Estadual do Vale do Acaraú* (UVA)

António Luciano Morais Melo Filho
Doctor en Historia

El *Museu Dom José* (Museo Dom José, MDJ), situado en la ciudad de Sobral, es una institución privada, perteneciente a la Diócesis local, que a lo largo de los años ha dejado una fuerte huella en generaciones de habitantes de Sobral, sirviendo de ilustración a las narrativas hegemónicas construidas sobre la ciudad y la región norte del Estado de Ceará. Inaugurado en 1952 por el primer obispo diocesano, que da nombre al museo, ha pasado por diversas etapas, enfrentando desafíos y transformaciones, pero siempre manteniendo su relevancia en el panorama cultural de Ceará[1]. El período entre 1990 y 2015 fue muy significativo para el MDJ, marcado por cambios administrativos, reformas físicas y un creciente énfasis en la promoción de la institución.

A finales de la década anterior, en 1987, la Universidad Estatal Vale do Acaraú (UVA) asumió la administración del MDJ a través de un convenio de mantenimiento. José Teodoro Soares (1940-2016) ocupó el rectorado de la UVA en abril de 1990, permaneciendo en el cargo durante 16 años. El por entonces rector buscó introducir una mentalidad notablemente revitalizadora en la institución y se puede afirmar que el nombre de la profesora Giovana Saboya destaca en este contexto. Teodoro invitó a dicha profesora del cuerpo docente de la UVA para

1 La mencionada institución es un museo privado, pertenece a la Diócesis de Sobral, Ceará, Brasil, concebida a partir de la colección particular de Dom José Tupinambá da Frota (1882-1959). Fue el objeto de mi tesis doctoral titulada "*Museu Dom José*, en Sobral/Ceará, Brasil: historia de una institución museológica de referencia, 1951-2015", defendida el 5 de mayo de 2023 en la Universidad Autónoma de Lisboa, Portugal.

dirigir el MDJ, por su descendencia de familias tradicionales de Sobral, como evidenció en la "Presentación" del libro *Sobral: História e Vida* (SOARES & GIRÃO, 1997, p. 10), escrito por Giovana y Norma Soares. Bajo su liderazgo, el museo experimentó una notable revitalización en el flujo de visitantes, especialmente estudiantes de las escuelas de Sobral y de las ciudades cercanas. Sin embargo, al dirigir la mirada de los visitantes hacia un modelo centrado en la elite católica y blanca, la directora perpetuó en la institución enfoques expositivos tradicionales, priorizando la saturación de objetos que se justificaban como "representativos de diferentes modos de vida y formas de expresión de varios grupos culturales de la sociedad de Sobral en diferentes momentos" (MDJ, 2001). La profesora Giovana Saboya aportó al MDJ no solo su experiencia académica, sino también una conexión con una parte de la historia y cultura de Sobral.

Tras su reinauguración en 1997, el museo intensificó actividades dirigidas a los estudiantes, lo que resultó en un notable aumento de visitas de alumnos de las escuelas de la región y municipios cercanos. Este crecimiento en el número de visitantes se puede atribuir a dos razones principales: la primera fue el énfasis de la dirección en la promoción pedagógica del MDJ; la segunda fue la asociación fortalecida con la administración municipal del entonces alcalde Cid Gomes, que permitió el acceso gratuito a los alumnos de la red pública local. Desde el inicio de la gestión de la UVA, la dirección del MDJ consideró la realización de actividades educativas como una de las finalidades que garantizarían su existencia. La conmemoración del 50º-aniversario del museo, que tuvo lugar el 29 de marzo de 2001, trajo una remodelación de las salas, indicando que el espacio expositivo se dividió en 39 salas, y también se crearon ambientes de *backstage* situados en la planta baja: Sector administrativo, Biblioteca sectorial, Cocina, Sala de taller de artes y Sala de vídeo. Al examinar el plano del MDJ, elaborado en folletos de 2001 y 2007, se observa una estructuración clara entre áreas expositivas (*stage*) y áreas técnicas (*backstage*) (**Figura 1**).

La institución no solo destacó espacios para exposición e interacción con el público, sino que también valoró áreas técnicas esenciales para su funcionamiento. Esto fue evidenciado por la presencia de reservas técnicas, dos espacios dedicados a talleres pedagógicos y una sala donde se realizaban exposiciones temporales. Esta organización reflejó un esfuerzo por alinearse con las tendencias contemporáneas de la museología, demostrando que la dirección tenía un compromiso con la educación y una gestión espacial eficaz. En las salas de "talleres de artes y sala de vídeo", que posteriormente fueron renombradas como salas de "talleres pedagógicos", la dirección del museo proponía actividades dirigidas al público infantil y juvenil, aunque poco críticas con respecto a la visita: "Escribe aquí sobre la visita que hiciste al *Museu Dom José*" (SOARES, 2001, p. 39) o "Dibuja la pieza que más te gustó en el Museo" (SOARES, 2001, p. 40).

Desde los programas de radio hasta los libros escolares adoptados en el

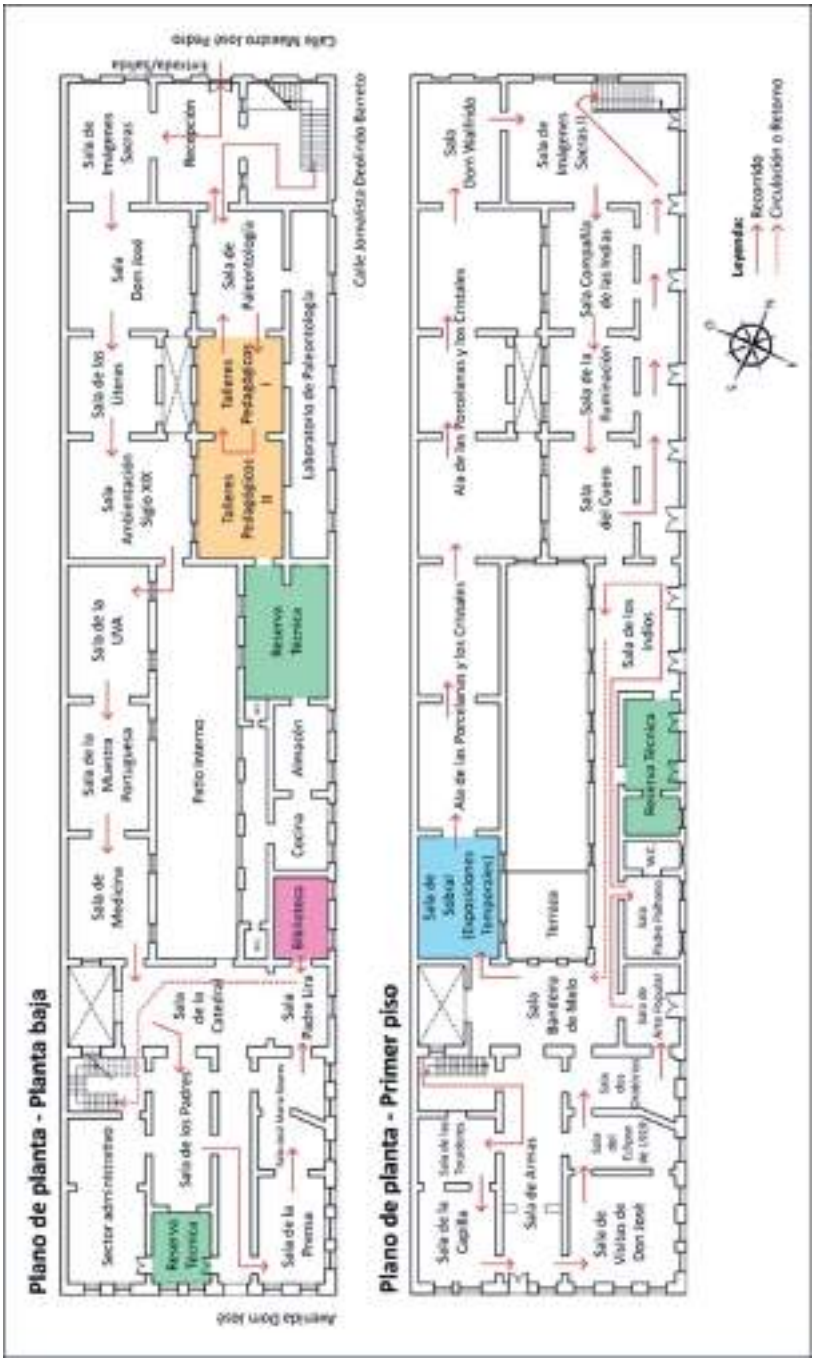


Figura 1 – Mapa de las salas del MDJ y circuito del recorrido en 2019

Figura 2 – Equipo de la Semana Terra Brasilis (2005)

Figura 3 – Representación de "Tropezando en la Prehistoria" (2005)

Figura 4 – Experimentos sobre los fósiles (2005)

municipio[2], el *Museu Dom José* era promocionado por la directora para ser apreciado por los oyentes y lectores. A partir de 2005, el MDJ intensificó y diversificó sus actividades pedagógicas, realizando la primera edición de la "Semana Terra Brasilis", entre el 19 y 22 de abril de ese año, período que marca el día de los pueblos indígenas y la llegada de los portugueses al territorio brasileño, promoviendo una serie de talleres dirigidos al público joven. El objetivo era familiarizarlos con el acervo del MDJ e involucrarlos en actividades educativas sobre las culturas indígenas y la paleontología. Bajo la orientación de la profesora Somália Viana, también docente de la UVA responsable del núcleo de paleontología del museo invitada por la dirección en 2003, las actividades pedagógicas de ese año incluyeron narración de historias, así como un taller específico sobre Culturas Indígenas. En el taller de Paleontología, los estudiantes exploraron el acervo de fósiles del museo, originarios del norte del estado y de la región de Cariri. Además, asistieron a la obra "Tropezando en la Prehistoria", interpretada por estudiantes de Biología de la UVA, complementada por experimentos sobre la formación de fósiles (**Figura 2**) (**Figura 3**) (**Figura 4**).

Al año siguiente, la dirección tomó otra iniciativa para ampliar la oferta educativa del museo, realizando la primera exposición itinerante. Proclamado como Año Nacional de los Museos por el *Ministerio de Cultura* (MinC), en 2006 el gobierno brasileño buscó fortalecer políticas públicas orientadas a la valorización y expansión del universo museológico, movilizando el MDJ fuera de sus muros. Entre mayo y agosto de ese año, Fortaleza fue el escenario de la exposición "La Historia de Ceará en Obras Sacras y Decorativas", ubicada en el Espacio Cultural de la Universidad de Fortaleza (Unifor). Esta exhibición, compuesta por 400 piezas procedentes del MDJ, atrajo a más de 23.000 visitantes (UNIFOR, 2006), y marcó la primera vez que el acervo del MDJ fue exhibido fuera de Sobral. Sin embargo, la exposición, al proyectar una visión idealizada del pasado de Ceará, perpetuaba estereotipos, al igual que las exposiciones permanentes del museo. En este sentido, es crucial adoptar un enfoque crítico al analizar cómo se lleva a cabo el papel educativo de los museos. Por lo tanto, es necesario cuestionar la profundidad y el alcance de estas iniciativas. ¿Fueron lo suficientemente inclusivas? ¿Estas actividades abordaron la historia de una manera relevante y significativa para los visitantes? ¿Cómo trataría el museo hoy los temas propuestos?

Al analizar el enfoque de los guías-intérpretes del MDJ, se identificó una narrativa estandarizada, consolidada en la fase en que Saboya le dirigía y se transmitía a los becarios para su reproducción. Esta práctica, que posicionaba al guía como un mero reproductor de un guion fijo, sin adaptarlo a las matices de los diferentes públicos, es contra-

2 Se trata del libro didáctico producido por encargo de la Alcaldía Municipal de Sobral para la Enseñanza Primaria, titulado *Descobrindo e construindo Sobral: conhecimentos de Geografia e História*, adoptado en 2002 en las escuelas municipales y escrito por las profesoras Isorlanda Caracristi y Giovana Saboya Mont'Alverne, ambas de la UVA.

producente. La comunicación unidireccional, que no favorece el diálogo o el debate, es incongruente con las tendencias museológicas actuales y de aquel comienzo del siglo XXI. Actualmente, la museología ha priorizado la idea de "mediación" (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2013, p. 53)[3] o incluso "educación museal" (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2013, p. 38-39)[4], pero en el contexto de una educación no formal y continua. En el contexto brasileño, estos y otros conceptos se examinan desde una perspectiva nacional y se presentan como elementos fundamentales del ámbito museológico en el Cuaderno de la Política Nacional de Educación Museal (PNEM) (IBRAM, 2018). Identificados y seleccionados durante la construcción de la PNEM por su relevancia en el área, estos conceptos demandaban definiciones más detalladas y respaldadas para enriquecer la comprensión de los profesionales acerca de la complejidad de estos temas en el contexto museológico brasileño. Cabe destacar que, en Brasil, estos enfoques no solo se exploran en el ámbito de la educación no formal y continua, sino que se integran de manera significativa en el marco de la educación museal. Este enfoque integral es necesario para alcanzar los objetivos de los museos en la sociedad actual, asegurando que su enfoque educativo sea lo más completo, inclusivo y crítico posible.

La historia de los museos no puede ser contada sin mencionar figuras centrales que moldearon la trayectoria de estas instituciones. Una de estas personalidades es la profesora Glória Giovana Saboya Mont'Alverne Girão, que asumió la dirección del MDJ (1996-2015) en un momento crucial de su existencia. Su llegada marcó una época de significativas transformaciones en el espacio museístico. La institución pasó por un intenso proceso de preparación de los espacios expositivos, debido a la situación de casi ruinas en la que se encontraba antes de la gestión de la UVA. Simultáneamente, parte de los objetos fueron limpiados y catalogados, reflejando un compromiso con la preservación y presentación del acervo. Este trabajo no fue solo una cuestión de organización, sino también una reafirmación del valor y la importancia del patrimonio cultural bajo su custodia (RIBEIRO, 2002)[5]. La presencia constante de figuras políticas en las celebraciones y eventos del MDJ, como

3 Se atiende al uso en museología del término mediación que abarca "a algunas nociones museológicas relacionadas, a la comunicación y la animación, y, sobre todo, a la interpretación [traducción del autor]".

4 En el contexto museológico, la educación "está vinculada a la movilización de saberes relacionados con el museo, con el objetivo de desarrollar y florecer a los individuos, principalmente a través de la integración de estos saberes, así como por el desarrollo de nuevas sensibilidades y la realización de nuevas experiencias [traducción del autor]".

5 Hubo varios proyectos de restauración del acervo y del edificio. La dirección del museo, en coordinación con la rectoría de la UVA y contando también con el apoyo de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Ceará, contrató al museólogo bahiano profesor Osvaldo Gouveia Ribeiro, quien realizó el trabajo en tres etapas distintas: la primera, de febrero a mayo de 1994; la segunda, de junio a agosto del mismo año; y la tercera etapa entre marzo y noviembre de 2001, cuando firmó un nuevo contrato.

el alcalde Cid Ferreira Gomes, sugiere el reconocimiento que la Profesora Giovana logró obtener para el museo, apoyada por el entonces rector de la UVA, Teodoro Soares, aliado político del mencionado alcalde. Este apoyo no fue solo simbólico, sino también instrumental en la realización de proyectos significativos y en la elevación del perfil del MDJ.

Al analizar la configuración del *Museu Dom José* (MDJ) bajo su dirección, se puede apreciar una clara intención de destacar ciertos aspectos de la historia de Sobral. En su disposición, el museo priorizaba la memoria de figuras prominentes, como se evidencia en las salas dedicadas al fundador Dom José, a los Padres, al Dom Walfrido, al José Maria Soares, al Padre Palhano y al Bandeira de Melo. Además, hay un énfasis en contextos económicos específicos, como la Sala del Cuero, que refleja el ciclo productivo, y la sala de la Compañía de las Indias, que muestra las vajillas adquiridas por la élite de Sobral en siglos anteriores, en detrimento de un enfoque más holístico de la sociedad de Sobral. Aunque existen espacios dedicados a diferentes contextos socioculturales, como la Sala de los "Índios [sic]" y la Sala de Arte Popular, son excepciones en la narrativa predominante del museo. Esta tendencia se manifiesta en salas como la de las Literas, Ambientación del siglo XIX y Sala de Armas, que perpetúan principalmente la historia de las clases dominantes. El MDJ, en su esencia, aún se aferra a una narrativa que valora la memoria de las élites, relegando las culturas y artes populares a espacios limitados. Salas como la Muestra Portuguesa, de las Tocadores, de Visitas de Dom José, Ala de Porcelanas y Cristales y de la Compañía de las Indias exaltan la opulencia de una burguesía, reforzando la preeminencia de los grupos sociales hegemónicos (GIRÃO, 2007). Sin embargo, es esencial reconocer que el MDJ se originó de una colección específica, reflejando una mentalidad particular, y se puede interpretar el museo como un "autorretrato", que, a pesar de los avances en la museología contemporánea, todavía está profundamente influenciado por la colección y el legado de su fundador.

La Profesora Glória Giovana Saboya Mont'Alverne Girão tuvo un impacto indiscutible en la renovación y actualización del *Museu Dom José*. Su liderazgo resultó en avances en la preservación y exhibición del acervo, así como en el compromiso comunitario. Es crucial estudiar su gestión desde una perspectiva analítica, valorando sus logros y ponderando las consecuencias de ciertas elecciones. De esta manera, otros trabajos podrán presentar más evidencias que contribuirán a la percepción de cómo el MDJ construyó su narrativa para los visitantes, permitiendo investigar las propuestas y objetivos de las representaciones y discursos que eran asimilados y difundidos por la sociedad.

Durante años, se optó por mantener la museografía del MDJ basada en la tradición del pensamiento museal implementado en los principios difundidos durante la primera mitad del siglo XX. Tal enfoque, influenciado por Gustavo Barroso[6] (1888-1959), reflejaba una visión eurocéntrica y colonial, perpetuando narrativas que celebraban la colonización católica y blanca, y en muchos aspectos, falseando estas mismas nar-

rativas, mientras que las exposiciones del museo minimizaban o excluían las voces y experiencias de otros grupos sociales que no fueran los hegemónicos. El análisis de la mise en scène del MDJ revela una tendencia a perpetuar la historia de las élites en un lugar dominado por espacios que celebraban la burguesía y sus símbolos de riqueza.

Sin embargo, es necesario recordar que la historia de la colonización lusitana es inseparable de la historia de la violencia contra las poblaciones indígenas y negras. Es esencial que los museos reconozcan y aborden estas historias de manera crítica e inclusiva. El museo debe ser visto no solo como un "lugar de memoria" basado en su acervo, sino también por lo que representa para la comunidad en la que se encuentra y cómo puede ser explorado como un lugar de construcción de memorias. Desde esta perspectiva, reflexionar sobre la Descolonización del Pensamiento Museológico en un museo regional, como es el caso del MDJ, es de suma importancia, especialmente cuando se considera el papel de los museos como espacios de representación y construcción de narrativas históricas y culturales (BRULON, 2020; SOARES, 2020; CURY, 2017).

Desde agosto de 2020, el MDJ se encuentra en un proceso de reforma estructural del edificio, con la mayoría de sus piezas siendo reubicadas. Este período de transformación ofrece una oportunidad única para que el museo se alinee con las directrices contemporáneas propuestas por el ICOM, promoviendo la accesibilidad e inclusión, fomentando la diversidad y la sostenibilidad, y divulgando sus acervos de manera ética, especialmente en lo que respecta a la descolonización del pensamiento museológico. Este proceso no es solo una cuestión de cambiar exposiciones o agregar nuevas piezas al acervo. Se trata de provocar una reevaluación profunda de cómo se cuenta la historia, de quién tiene el derecho de contar esa historia y de cómo se priorizan las voces. Esto requiere un enfoque interdisciplinario y colaborativo, involucrando a comunidades, académicos y profesionales de museos para reevaluar constantemente exposiciones, leyendas, documentación museológica y actividades educativas. Los museos, como el MDJ, tienen la responsabilidad de comprometerse en este proceso, para garantizar que sus narrativas sean inclusivas, críticas y reflejen las complejidades de la historia y la cultura.

6 Gustavo Barroso (1888-1959) fue un intelectual brasileño polifacético, desempeñándose como escritor, periodista y político. Como director del *Museu Histórico Nacional* de Brasil entre 1937 y 1946, Barroso dejó su huella en el campo de la Educación Museal al buscar integrar esta práctica en la construcción de la identidad nacional. Sin embargo, su gestión es objeto de controversia debido al énfasis nacionalista, generando debates sobre la representatividad e interpretación histórica en los museos brasileños.

Referencias bibliográficas

BRULON, Bruno. Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para re-pensar os museus. Anais Do Museu Paulista: História e Cultura Material, [S. l.], v. 28, p. 1-30, 2020. DOI: 10.1590/1982-02672020v28e1. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/155323. Acesso em: 4 dez. 2023.

CURY, Marília Xavier. Lições indígenas para a descolonização dos museus: processos comunicacionais em discussão. Cadernos CIMEAC, v. 7, n. 1, p. 184–211, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2199.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. Conceitos-chave de Museologia. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Disponível em: [link não fornecido].

GIRÃO, Glória Giovana Sabóia Mont'Alverne (Org.). Museu Dom José Sobral. Sobral: Edições Sobral Gráfica Ltda, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília: IBRAM, 2018.

MUSEU DOM JOSÉ. Museu Dom José – Jubileu de Ouro. Sobral, 2001.

RIBEIRO, Osvaldo Gouveia. Museu Dom José: Projeto de Catalogação do Acervo – Relatório Final. Sobral, 2002.

SOARES, Bruno Brulon (Ed.). Descolonizando a Museologia 1: Museus, Ação Comunitária e Descolonização. Paris: ICOM/ICOFOM, 2020.

SOARES, Maria Norma Maia. O Museu da Minha Cidade. Sobral: Edições UVA, 2001.

SOARES, Maria Norma Maia; GIRÃO, Glória Giovana Sabóia Mont'Alverne. Sobral: História e Vida. 1. ed. Sobral: Edições UVA, 1997.

Accesibilidad como Misión

Quién tiene derecho a tocar el patrimonio arqueológico brasileño?

el Área Educativa Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) y la democratización de la fruición del pasado/presente con las manos

Maurício André da Silva
Doctor y Magíster en Arqueología. Educador en MAE-USP

Desde hace varios años, el *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo - MAE-USP) promueve el acceso de la población a las investigaciones realizadas en la institución y al patrimonio arqueológico bajo su protección. Ya son más de cuatro décadas de desarrollo continuo de acciones de educación museal que fueron modificándose para atender a las demandas del tiempo presente. Durante ese período, la sociedad brasileña pasó por muchas transformaciones, como la redemocratización del país con el fin de la Dictadura Militar en 1984; el advenimiento de las nuevas tecnologías, como el internet y la cultura digital; la ampliación y el fortalecimiento del campo de la educación museal, con el fomento de políticas públicas, especialmente a partir de los años 2000; el protagonismo de los grupos indígenas, *quilombolas*[1] y de otros colectivos en conjunción con los procesos de descolonización; el desmantelamiento de las instituciones con la llegada de la extrema derecha al poder, entre muchas otras situaciones. De forma amplia, el Área Educativa del museo buscó siempre, a lo largo de ese período, mantener su compromiso con la divulgación de la ciencia, del patrimonio y con la justicia social.

El MAE-USP es un museo universitario, que está localizado en la capital del Estado de São Paulo, en el campus de Butantã, en una ciudad con 12 millones de habitantes. Son muchas ciudades en

1 Quilombola es un término para referirse a los africanos y afrodescendientes que huyeron del sistema esclavista, creando comunidades que resistieron la violencia impuesta por la colonización.

una sola, marcada por muchos orígenes y acentos. La memoria de una parte significativa de la población paulista está aún inmersa en una perspectiva histórica basada en los grandes hechos de los Bandeirantes, que fueron hombres que conquistaron las tierras interiores del Brasil, siendo responsables por el exterminio y la esclavización de miles de indígenas a lo largo del período colonial. Una forma limitada de comprensión de la pluralidad de gente y culturas que componen nuestro territorio, que refuerza el racismo estructural y la no percepción de los pactos de blanquitud (BENTO, 2022) en la sociedad.

Algunas de estas cuestiones son abordadas críticamente por las acciones educativas del museo, con el objetivo de fomentar inquietudes y dudas en el público para contribuir a la deconstrucción de una serie de estereotipos mediante su rico acervo[2]. Ello ha permitido trabajar con la promoción de la diferencia cultural a lo largo del tiempo y del espacio, así como a través de la revisitación de dicho acervo por parte de grupos indígenas y de otros colectivos, que se conectan con sus historias y producen narrativas contracoloniales. El Área Educativa promueve un abordaje prioritariamente no esencialista con las dimensiones de la memoria y de la identidad, dado que éstas no son neutras y deben ser críticamente estimuladas en los museos (MENESES, 2000). En ese sentido, podemos afirmar que el compromiso del MAE-USP es el de enseñar a pensar arqueológica, antropológica y museológicamente, así como el de evidenciar otras maneras de conocer, mediante la aproximación a grupos tradicionales e indígenas. El compromiso es también el de estar al servicio de la construcción de una sociedad más plural, democrática y abierta a la diferencia.

El trabajo educativo estructurado en esas décadas de práctica y de reflexión se consolidó como referencia en el escenario paulistano y nacional en la actuación con la formación de profesores(as); en la atención a grupos escolares en sus exposiciones y también en las reservas técnicas abiertas al público; en el trabajo con los niños en las actividades de vacaciones; en la búsqueda

Imagen 1: Mediación realizada por Cristina Bruno en la exposición "27 años de preservación, investigación y docencia", en el Instituto de Prehistoria, para un grupo de estudiantes del Curso de Especialización en Museología de la FESP. Principios de los años 1980.

2 El acervo está compuesto por colecciones de arqueología brasileña, mediterránea, precolombina, de etnología africana y afrobrasileña y de etnología brasileña, cuyas historias de formación remontan al siglo pasado, cargando también con algunas de esas marcas coloniales.

por el rompimiento de barreras actitudinales, físicas y sociales del museo con públicos especiales; en las acciones con personas de la tercera edad, entre otros trabajos. El Área Educativa actual del museo, así como toda la institución, es el resultado de la fusión[3] de otras instituciones en 1989. En el IPH y en el antiguo MAE, desde el inicio de la década de 1980, eran realizadas actividades educativas con diferentes enfoques (BRUNO, 1984; BRUNO, VASCONCELLOS, 1989; HIRATA, 1985).

Esa historia permite destacar, de forma amplia, el protagonismo del cuerpo docente y de los educadores(as) en la promoción de importantes debates del campo museal, arqueológico y antropológico a lo largo de cuatro décadas. Como ejemplo, tenemos la movilización de la Pedagogía del Despertar, afinada con las reflexiones de las ciencias humanas y con la comprensión del documento material como fuente de análisis histórico y antropológico (BRUNO, VASCONCELLOS, 1989); las discusiones con énfasis en el desarrollo de trabajos educativos con la cultura material como producto y vector de relaciones sociales (MENESES, 1983); el desarrollo de prácticas precursoras de la llamada Educación Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), con enfoque en el patrimonio cultural que ganó fuerza en el campo de la arqueología a partir de los años 2000; la movilización de conceptos de Paulo Freire en el período de la redemocratización, en particular la empatía en los trabajos educativos al considerar la realidad de los visitantes (BRUNO, 2020). Actualmente, el desafío de la educación museal de la institución está en alinearse a las pautas de los movimientos sociales, a las discusiones post-identitarias, así como en ser un espacio de acogida de las urgencias de las nuevas generaciones (SILVA, 2019; 2021; SILVA, CARNEIRO, CURY, 2021).

Imagen 2: Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira y Célia Maria Cristina Dermatini, realizan capacitación con ex empleados del MAE a través de la colección didáctica, 1988.

Fotografia Acervo MAE

3 La fusión ocurrió entre el Instituto de Prehistoria (IPH), el antiguo Museu de Arqueología y Etnología, los acervos del *Museu Paulista* y el acervo etnográfico Plínio Ayrosa de la FFLCH.

Cabe también destacar la participación del Área Educativa en el proceso curatorial museológico, comprendido como un ciclo integrado de acciones y procedimientos, siendo esto un diferencial del trabajo desarrollado en el MAE-USP y algo singular en el universo de los museos. Generalmente, el área participa de procesos curatoriales desde su inicio en conjunto con otros sectores y con los investigadores de la institución, propiciando una mejor calidad en los procesos de comunicación museológica. Una historia construida en la práctica y militancia de muchos profesionales, como Maria Cristina Oliveira Bruno, Elaine Farias Veloso Hirata, Camilo de Mello Vasconcellos, Marília Xavier Cury, Adriana Mortara Almeida, Denise Cristina Carminatti Peixoto Abeleira, Célia Maria Cristina Dermatini, Judith Mader Elazari, Carla Gibertoni Carneiro, entre tantos pasantes y becarios que participaron del área y que se formaron sensibilizados hacia el campo de los museos y de la arqueología.

Desde 1995, los trabajos son organizados por medio de Programas permanentes dirigidos hacia distintos públicos que fueron ajustándose y reinventándose a lo largo de los años. Actualmente las acciones están organizadas por el Programa de Mediación, que ofrece visitas educativas en el museo; el Programa de Formación, que tiene tres frentes, la formación de profesores, la formación de becarios y de pasantes en el área de educación museal, y la pasantía de profesorado, con la sensibilización de futuros profesionales del campo de la educación; el Programa de Accesibilidad, que actúa con varias perspectivas para ampliar el acceso de personas con deficiencias, en situación de vulnerabilidad social y de personas 60+ al espacio del museo (VASCONCELLOS, 2010; VASCONCELLOS, SILVA, 2018); el Programa de Acciones Extramuros, que desarrolla actividades fuera del espacio físico del museo a partir de ponencias, de cursos en otras instituciones, así como de la participación en proyectos de investigación académica (CARNEIRO, 2009; SILVA, 2022); y el Programa de Recursos Pedagógicos, que tiene por objetivo la elaboración de materiales didácticos, centrados en la materialidad arqueológica y etnográfica, que son prestados a los profesores a través de una formación previa en la institución. La historia de este último programa es el objetivo de la reflexión de este texto, que muestra cómo estos materiales movilizados gracias al empeño, dedicación y esfuerzo de profesionales de educación básica crean puentes entre el museo y otros espacios.

Imagen 3: Camilo de Mello Vasconcellos recibiendo a niños de la comunidad de São Remo, 2002. Fotografía colección MAE-USP

La idea de estos materiales nació a finales de la década de 1980 con las educadoras del antiguo MAE-USP, Judith Mader Elazari, Denise Cristina Carminatti

Imagen 4: Kit educativo de Arqueología y Etnología a principios de la década de 1990. Fotografía de la colección MAE-USP

Peixoto Abeleira, y Célia Maria Cristina Dermatini, para atender la demanda de las escuelas y profesores/as del período nocturno que no podían visitar el museo puesto que éste funcionaba en el período diurno. Así, ellas elaboraron un material didáctico conformado por piezas arqueológicas, etnográficas y algunos paneles para ir a las instituciones. Fue una de las formas para que el museo y sus acervos llegaran a otros espacios y cumplieran su papel social. Con dicho material ellas realizaban la formación en el espacio escolar y presentaban lo que eran la arqueología y el museo. Con la demanda creciente por ese servicio, resolvieron invertir el proceso e invitar a los/as profesores/as para que vinieran al MAE, para que pudieran realizar la formación y posteriormente llevar el *kit* a la sala de aula[4].

Este *Kit* estaba formado inicialmente por seis objetos arqueológicos como punta de flecha, fragmentos cerámicos, lámina de hacha y una réplica de una lámpara (lucerna) romana, además de paneles con imágenes del proceso de confección de las piezas y documentos de apoyo. El trabajo propiciaba el contacto directo con la materialidad arqueológica, especialmente con objetos originales del contexto brasileño, lo que es hasta los días de hoy una marca de los recursos pedagógicos producidos por el museo. Por medio del estudio de la materialidad, las actividades favorecían un proceso de aprendizaje basado en el análisis de muchos atributos como la técnica de confección, su utilización, el grupo social que lo produjo, así como de las relaciones con el tiempo presente.

4 Esta información fue gentilmente compartida conmigo de forma oral por la educadora Judith Mader Elazari.

Con el período de la redemocratización brasileña, las ideas de Paulo Freire (2014) salieron de la clandestinidad y fueron movilizadas sin recelo por las educadoras del museo, ampliando la lectura de mundo por parte del público mediante los objetos. Ese fue el embrión del Kit Educativo de Arqueología y Etnología, que hasta los días actuales atiende a miles de estudiantes por año en el museo.

Los materiales que componían los *Kits* eran originales, pero no poseían proveniencia científica ni habían sido excavados por especialistas, sino que habían llegado a la institución de muchas formas, como la donación, la colecta fortuita, etc. Ellos poseen para la socialización del conocimiento y de las prácticas educativas un potencial inagotable, además de contribuir a un problema común en las instituciones de salvaguarda de material arqueológico que tienen reservas técnicas abarrotadas de materiales. Como discute Voss (2012), la crisis en la curaduría arqueológica, ocasionada por la formación masiva de colecciones que llenan las reservas y que son poco estudiadas, divulgadas, etc., puede ser mitigada con la consideración de otras epistemologías arqueológicas, que piensen las colecciones como fuente de investigación, estudio y divulgación. Especialmente en trabajos que impliquen otros agentes, como estudiantes y comunidades interesadas en las colecciones.

La manipulación de piezas de museo es generalmente realizada por especialistas, con todo el cuidado basado en los principios de la conservación. De esa forma, después de que el material arqueológico entra en las instituciones solamente algunas personas pasan a manipularlos. No obstante, cuando el derecho a tocar es ampliado a públicos variados, los procesos de aprendizaje en torno de la larga duración son llevados hacia lo concreto. Más allá de todo el encanto que tiene el poder tocar un fragmento que atravesó el tiempo, los materiales informan sobre las muchas posibilidades de existencia de las personas y de sus respuestas creativas para la producción de la vida.

De la misma manera, la manipulación de materiales por medio de *Kits* atendía también a una pauta crucial para los museos en el mundo contemporáneo, la de la accesibilidad de las acciones. Reflexionar más allá de la centralidad de la mirada propicia muchas formas de interacción y de consideración que pasan por otros sentidos como el tacto. A lo largo de las décadas nuevos materiales fueron creados e incorporados por el museo con el mismo principio, como por ejemplo la Valija Orígenes del Hombre[5], enfocada en el proceso de humanización; el Kit de Juguetes Infantiles Indígenas, que presentaba juguetes de diferentes grupos indígenas para abordar lo lúdico y la diferencia cultural; las Maquetas Táctiles de Arqueología Brasileña enfocadas en las investigaciones recientes en el país, y el Kit Educativo de Arqueología del Mediterráneo que aborda el cotidiano de las ciudades del mundo griego antiguo. Actualmente el Área Educativa ha de-

5 Este material fue producido por el Centro de Divulgación Científica y Cultural São Carlos (Estado de São Paulo) en colaboración con el Centro Franco-Brasileño de Documentación Técnica y Científica (CENDOTEC), que hicieron copias de materiales didácticos franceses en 1995.

Imagen 5. Manejo de un fragmento arqueológico amazónico de la colección didáctica, cerámica Guarita – siglo XIX.
Fotografía del IX al XVI d.C. Colección MAE-USP

sarrollado de forma colaborativa un Kit Educativo Africano y Afrobrasileño con muchos colegas para la promoción de una educación antirracista, con lanzamiento previsto para el segundo semestre de 2024, que tiene a la materialidad y a la decolonialidad como ejes estructuradores.

Cabe destacar que desde la década de 1980 hasta nuestros días la legislación para la protección del patrimonio arqueológico avanzó en Brasil, con énfasis en la preservación y promoción del conocimiento arqueológico para la sociedad. Las investigaciones, la salvaguarda y la divulgación del patrimonio arqueológico se ampliaron con el desarrollo de procedimientos y parámetros nacionales y estaduales. No obstante, si la ley es aplicada de manera no contextual termina por alejar a la gente de las referencias patrimoniales de su territorio. Podemos elaborar muchas críticas sobre como la arqueología es una práctica Estatal que puede alejar a las personas de sus referencias patrimoniales, lo que hace necesario el evaluar siempre su aplicación a cada realidad[6]. La experiencia con los préstamos de estos *kits* para que los profesores los utilicen en sala de aula a lo largo de estas décadas permitió aproximar la materialidad arqueológica a diferentes personas que no tendrían, de otra forma, acceso a tales objetos. Es importante remarcar que, durante ese tiempo, hubo pocas situaciones de daño de piezas y ningún caso de desaparición de material. O

6 Para las poblaciones urbanas, la relación con la arqueología ocurre generalmente de forma escolarizada, especialmente a través de los contenidos presentados en los libros, realidad distinta a la de las poblaciones rurales que muchas veces viven sobre los sitios arqueológicos, estableciendo muchas relaciones con ellos.

sea, los beneficios de democratizar las colecciones arqueológicas y etnográficas a la población son mucho mayores que el miedo a su destrucción. Actualmente, el préstamo de todos los *kits* pedagógicos del museo alcanza en promedio a unos 15 a 20 mil estudiantes. Los públicos adhieren a la preservación y fruición del patrimonio arqueológico y etnográfico de muchas formas, especialmente a través de los sentidos y de los compromisos asumidos durante la formación en el MAE-USP. Creamos, así, aliados para la tan ansiada gestión del patrimonio arqueológico entre estado, instituciones de investigación y sociedad civil.

El Área Educativa del MAE-USP fue pionera en el país al posibilitar el contacto directo de las personas con la manipulación de materiales arqueológicos y etnográficos con foco en los trabajos educativos. En los últimos años, varias otras instituciones se han inspirado en la experiencia del museo en la elaboración de materiales didácticos con objetos. Más allá del acceso a los materiales mediante el tacto proporcionado por los *kits*, dicha práctica es también internamente estimulada en el museo de muchas formas desde hace largo tiempo. En las visitas educativas realizadas a las exposiciones en cartel el trabajo es estructurado en tres momentos, un primero de sensibilización y de acogida donde el grupo es recibido en la sala del Área Educativa para realizar un inicio de conversación. En ese lugar, en el que todos están sentados en una ronda, la palabra gana circularidad en una perspectiva freireana, en la que el objetivo es el de comprender el repertorio y las experiencias que el grupo trae para el espacio museal. También son escogidos, de acuerdo con el enfoque que el educador quiere realizar en la visita, objetos arqueológicos y etnográficos de la colección didáctica para la manipulación. Éstos son analizados previamente por todos y posteriormente discutidos. Esta acción aproxima los públicos al universo del museo y los prepara para las próximas etapas, tales como la visita al espacio expositivo y la realización de algún taller práctico.

Los *Kits Educativos del Museo* son una forma de ampliar y de democratizar el acceso de la población al acervo y especialmente al patrimonio arqueológico. Ese trabajo posee muchos datos positivos en términos de fruición del pasado y presente, y también del acceso a las colecciones de la institución. Esperamos que, a partir de esta experiencia de muchas décadas, nuevos materiales puedan ser elaborados en el futuro, así como deseamos que otros museos se inspiren en ella para abrir sus colecciones didácticas para que las personas puedan tener acceso.

Referencias Bibliográficas:

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. 1 ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Educação museal: dos caminhos de buscas metodológicas à função social dos museus. Youtube MAE-USP, 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=qPu1tm2ACV0&t=2306s> . Acesso em 08 de ago. 2023.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. VASCONCELLOS, Camilo de Mello. A proposta educativa do Museu de Pré História Paulo Duarte. Revista de Pré História, 7: 165-86. 1989.

CARNEIRO, Carla Gibertoni. Análise de Ações Educativas relativas a Programas de Resgate Arqueológico. 2009. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ELAZARI, Judith Mader. Ação educativa em museus: a terceira idade construindo conhecimentos a partir de objetos no MAE/USP. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, n.19, p. 337-354, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HIRATA, Elaine V. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981-1982. Dédalo. São Paulo, n. 24, p. 11-20, 1985.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, Evelina.. MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Museu Imperial, 1999.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. Revista de História, São Paulo, n. 115, p. 103-117, dez. 1983.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. Ciências & Letras. Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n.27, p. 91-101, 2000.

SILVA, Maurício André da. Diálogos orientados/desorientados pela teoria queer. Revista Arqueologia Pública, v. 13, n. 1[22], p. 218- 237, 2 jul. 2019. DOI: https://doi.org/10.20396/rap.v13i1.8654760

SILVA, Maurício André da. Abordagens educacionais para uma arqueologia parente com comunidades tradicionais da RDS Amanã e da FLONA Tefé, Amazonas. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022a. doi:10.11606/T.71.2022.tde-17022023-153451.

SILVA, Maurício André da. CARNEIRO, Carla Gibertoni. CURY, Marília Xavier. . I'm here, and always have been! In: ANGELINI, Cinzia (Org.). BEST PRACTICE 9. A tool to improve museum education internationally. 1ed.Leuven: Committee for Education and Cultural Action (CECA), v. 1, p. 13-21, 2021.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. O papel social e educacional dos museus: um estudo de caso do projeto girassol do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. In: Silvania do Nascimento; Ana Paula Bossler. (Org.). Museu-Escola Isto me lembra uma história. Belo Horizonte: UFMG, v. 1, p. 1-13, 2010.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. SILVA, Maurício André. A mediação comunitária colaborativa: novas perspectivas para educação em museus. ETD: Educação Temática Digital, v. 20, p. 623-639, 2018.

VOSS, Barbara L. Curation as research. A case study in orphaned andunderreported archaeological collections. Archaeological Dialogues, 19, pp 145-169, 2012. doi:10.1017/S1380203812000219

Reflexiones sobre el acceso, la inclusión y la función social de los museos

Gabriela Aidar
Magíster en Museología
Educadora del Museo, Pinacoteca de São Paulo

Milene Chiovatto
Magíster en Ciencias de la Comunicación
Educadora del Museo, Pinacoteca de São Paulo

INTRODUCCIÓN

Los museos, incluso hoy, se perciben como instituciones de élite, abiertas a unos pocos interesados en los temas de sus colecciones. La lucha contra esta percepción y sobre una función más amplia de estas instituciones en relación con las sociedades a las que pertenecen ha sido larga y ha mostrado resultados muy contundentes en la declaración de la nueva definición de museo, aprobada en 2022 en la Conferencia General del Consejo Internacional de Museos - ICOM en Praga.

En ella constatamos la presencia de términos con los que las áreas educativas de los museos vienen lidiando desde hace años, pero que ahora parecen ampliarse para abarcar a la institución en su conjunto, como accesibilidad, inclusión, diversidad, sostenibilidad y comunidades, entre otros.[1]

Otro documento publicado en 2022 por la Alianza Americana de Museos, titulado "Excellence in DEAI (Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion)", camina en la misma dirección, en lo que respecta a la incorporación de la promoción de la diversidad, la equidad, la accesibilidad y la inclusión (lo que llaman DEAI) por la institución en su conjunto, de manera transversal, y no sólo por algunas de sus áreas.

Según este informe, entre los conceptos fundamentales para impulsar DEAI se encuentran la necesidad de que toda la organización se comprometa a adoptar la equidad como piedra angular de la misión, estrategia, valores, gestión y cultura del museo; el entendimiento de

1 Disponible en: <El ICOM aprueba una nueva definición de museo - International Council of Museums -International Council of Museums> Consultado en: agosto de 2023.

que debe ser un viaje continuo sin un punto final fijo, a través del compromiso con el trabajo continuo de transformar la cultura organizacional y eliminar los sistemas de desigualdad dentro de los museos y de las comunidades a las que sirven; exigir un compromiso continuo de fondos, asignando recursos para el personal, capacitación y especialización interna y externa; y finalmente, indica que el compromiso con la promoción de la DEAI debe ser medido y evaluado constantemente. (AAM, 2022, p. 8, nuestra traducción)

Entre algunas de las reflexiones que propone el documento, hay una que cuestiona cuántas áreas operativas de los museos abordan una o más dimensiones de promoción de la DEAI como punto de partida para la reflexión y la acción (Ídem, p. 9, nuestra traducción). Si bien estos conceptos son cruciales en cualquier acción educativa, llama mucho la atención que en otros sectores de los museos, especialmente los más tradicionales y técnicos como la conservación, la documentación y la curaduría, por ejemplo, esta no es una práctica común.

En este nuevo contexto, el "monopolio" de la accesibilidad y de la función social del museo dejan de ser de los ámbitos educativos, pasando a ser transversal al conjunto de la institución. Esta reconfiguración genera al mismo tiempo un plus, ya que se espera que esta transversalidad sea beneficiosa y fortalezca las prácticas museológicas accesibles, pero también el riesgo de una carga, con la posibilidad de que el tema sea cooptado por áreas con poca o ninguna práctica con dichos procesos, y en algunos casos, con fines de autopromoción institucional y con ello se debilitan las acciones educativas accesibles y sociales.

BREVE TRAYECTORIA DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LOS MUSEOS BRASILEÑOS

La educación en museos suele dialogar con las corrientes educativas difundidas en las escuelas. En el contexto brasileño, con casi el 10% de la población autodeclarándose personas con discapacidad, la articulación de procesos, legislación y acciones que garanticen la educación escolar de estas personas ha sido consistente, aunque su implementación en la práctica sea insuficiente. (BUENO, BUENO, PORTILHO, 2023).

Históricamente, la educación museal ha seguido esta evolución y en los años 1990 empezó a dar sus frutos tanto en acciones puntuales como en proyectos continuados. Según Leandro, Boff e Regiani (2021, p. 4),

> En Brasil, las leyes y decretos garantizan el derecho de las diferentes personas a acceder al conocimiento científico y cultural en los espacios museísticos (Decreto n. 5296, 2004; Ley n. 13.146, 2015). Considerando el público con discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Ley de Inclusión Brasileña nffl 13.146 (2015) son hitos normativos para garantizar los derechos políticos, civiles y sociales de las personas con discapacidad que aseguren la inclusión social, así como la participación plena y efectiva de estos individuos en la sociedad. (Nuestra traducción)

La historia de las actividades educativas inclusivas en los museos brasileños aún está por escribir, pero podemos

Carteles serigrafiados elaborados por adultos en situación de calle participantes en los talleres de la Acción Educativa Extramuros del Programa de Inclusión Sociocultural 2023, en la Casa de Oração do Povo da Rua.

Foto: NAE

mencionar algunos hitos reconocidos. El proyecto pionero "Museo de Arte y Públicos Especiales" para personas con discapacidad, desarrollado por Amanda Tojal y Margarete de Oliveira en el Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC USP (Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo) en la década de 1990, duró diez años y posteriormente se desarrolló en la Pinacoteca de São Paulo. También durante la década de 1990, bajo la dirección de Waldisa Russio, el Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia do Estado de São Paulo (Museo de Industria, Comercio y Tecnología del Estado de São Paulo) desarrolló actividades en esta línea, al igual que la Bienal de São Paulo en su edición de 1998. El Museo Biológico del Instituto Butantã inició una serie de "Visitas Especiales", coordinadas por Pedro Federsoni, y el Museu de Ciências Morfológicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Museo de Ciencias Morfológicas de la Universidad Federal de Minas Gerais) lanzó el proyecto "Célula a mano", por Maria das Graças Ribeiro (GUIMARÃES, 2008).

Recordemos también otras iniciativas educativas inclusivas para públicos distintos de las personas con discapacidad a finales del siglo pasado, como el trabajo de Silvio Coutinho con los adultos mayores en el MAC USP, y la experimentación plástica para internos de la Fundação Casa en la Pinacoteca de São Paulo, coordinada por Paulo Portella Filho.

En el caso de la Pinacoteca, las acciones dirigidas a la inclusión, que -como argumentamos- van más allá de los límites de las acciones dirigidas exclusivamente a las personas con discapacidad, comenzaron sistemáticamente en 2002. Las dos primeras iniciativas para la práctica inclusiva se remontan a ese año: el mapeo de instituciones sociales alrededor de la región donde se encuentra el museo para posibles articulaciones y asociaciones, y una encuesta de públicos que apoyó la iniciativa de

establecer programas específicos dirigidos a la inclusión. A partir de estas bases, este año se creó el Programa de Inclusión Sociocultural para trabajar con personas socialmente vulnerables del entorno del museo. En 2003 se creó el Programa Educativo para Personas con Discapacidad; al mismo tiempo, se sistematizaron las acciones dirigidas al personal del museo, y en 2013 se puso en marcha el Programa Mi Museo, dirigido a las personas mayores de edad.[2]

El concepto de accesibilidad ha sido ampliamente discutido dentro de los sectores educativos de los museos por años, ya que estas áreas eran, y en cierta medida siguen siendo, el medio por el cual las poblaciones –especialmente las personas con discapacidad- tengan la oportunidad de ingresar no sólo física, sino cognitiva, social y afectivamente en los museos. Estos sectores se han centrado en formar profesionales especializados, preparar recursos y materiales, así como reivindicar que los contenidos que exhiben los museos sean inteligibles y comprensibles por y para todos.

Como hemos visto, es común utilizar los términos accesibilidad e inclusión para referirse a acciones dirigidas a personas con discapacidad. Sin embargo, en nuestra práctica en el Área de Acción Educativa de la Pinacoteca, entendemos la accesibilidad de una manera más integral, que incluye a las personas con discapacidad, pero no se limita a ellas, abarcando lo que genéricamente llamamos personas y grupos con dificultades de acceso a los museos. Las encuestas sobre el público de los museos brasileños indican un perfil muy específico de visitantes espontáneos a estas instituciones, compuesto en su mayoría por jóvenes, con educación alta y, en consecuencia, ingresos familiares entre medios y altos.[3]

Así, por el contrario, podemos decir que los grupos con dificultades para acceder a los museos en el país son los de peores condiciones socioeconómicas y que numéricamente son mayoría. De entrada, esto indica una visión transversal de la accesibilidad en los museos del país, que debe considerar las desigualdades sociales, elemento ineludible de la realidad brasileña, como un corte que limita el acceso a las instituciones.

Como afirman Chagas y Storino,

> Así como es fundamental superar las barreras físicas, sensoriales y cognitivas que impiden el pleno acceso a los museos y al patrimonio, también es necesario superar las barreras económicas, sociales y culturales y afrontar el desafío de ampliar radicalmente el

2 Para conocer los programas educativos de la Pinacoteca de São Paulo, acceder a: <https://pinacoteca.org.br/pina/educacao/programas/> Consultado en: enero de 2024.

3 Según una investigación sobre hábitos culturales realizada en 2017 en 12 capitales brasileñas, en lo que respecta a los museos, se puede caracterizar un perfil de visitante compuesto por jóvenes (más de la mitad con edades hasta 34 años), con un predominio ligeramente mayor de hombres. con educación alta (57% con educación superior) e ingresos (62% con ingresos superiores a 4.500 dólares estadounidenses al mes). El mismo estudio señala el perfil de quienes afirman no haber visitado nunca un museo en su vida: personas con bajo nivel educativo –casi la mitad de ellos con educación primaria (49%), y en su mayoría con unos ingresos de hasta 595 dólares al mes (55%) (LEIVA; MEIRELLES, 2018).

> acceso a sus servicios y productos. En otras palabras: es necesario superar las barreras inmateriales que enmarcan a los museos en un estilo de vida de las élites, fuera del alcance de los estratos populares. (CHAGAS; STORINO, 2012, p. XIV)

Dentro de esta comprensión más amplia de la accesibilidad cultural, podemos señalar algunos de sus aspectos, desde los de carácter más físico y material, hasta otros de carácter más subjetivo, pero igualmente importantes.

> Podemos así caracterizar el acceso a las instituciones culturales en sus aspectos físicos (relacionados con la posibilidad de movilidad y circulación); en sus aspectos intelectuales (relacionados con la comprensión de objetos y discursos expositivos, organización conceptual y lenguaje utilizado, normas institucionales y orientación espacial); en sus aspectos actitudinales o emocionales (relativos al sentimiento de aceptación por la institución, confianza y placer de participar e identificarse con los sistemas de producción cultural); en sus aspectos culturales (en lo que respecta al reconocimiento de la diversidad cultural presente en la institución); en sus aspectos financieros (con la liberación de los valores de entrada) y, finalmente, en sus aspectos sensoriales (relacionados con la posibilidad de acceder a los objetos culturales a través de otros sentidos además de la vista y el oído, para personas con discapacidad visual y auditiva). (AIDAR, 2019, p. 162).

No existe una jerarquía o secuencia ideal a seguir para estos aspectos en la promoción de la accesibilidad en los museos, ya que deben ocurrir de manera articulada y simultánea. Sin embargo, las barreras de carácter simbólico a los museos tienden a ser más difíciles de superar, ya que no dependen (sólo) de recursos presupuestarios, sino de cambios de mentalidades y de la percepción del elitista y distintivo lugar social que ocupan estas instituciones, algo que no cambia con una acción institucional aislada, sino con políticas públicas de continuidad.

En este sentido, merece nuestra atención otro término que muchas veces se confunde con accesibilidad e incluso se entiende como su sinónimo, en parte por la influencia del uso que hacen de ellos en la educación formal, que es la inclusión.

La exclusión social se define como un proceso y un estado mediante el cual las dinámicas e instituciones sociales impiden a los individuos y grupos una amplia participación en la sociedad. Así, los museos pueden jugar un papel importante en una red de elementos excluyentes o, por el contrario, pueden ser herramientas de inclusión.

Creemos, como dice O'Neill, que cualquier organización cultural que no esté trabajando para derribar barreras hacia los grupos socialmente excluidos las está manteniendo activamente (O'NEILL, 2002, p. 37). Por tanto, las instituciones culturales no están -ni pueden estar- exentas ni neutrales, ya que participan en el ámbito de los problemas sociales, es decir, no es posible desligar la acción cultural de la acción social (AIDAR, 2002). Dado que el proceso de exclusión involucra cuestiones como la falta de participación política, social y cultural, el acceso a los mercados laborales y el acceso a las redes de sociabilidad, es decir, tiene una característica multidimensional, es necesario que las políticas de inclusión asuman también enfoques multidimensiona-

les, que incluyan los servicios sociales y culturales.

Podemos entender la accesibilidad, entonces, como la identificación de las diferentes barreras que acaban excluyendo a individuos o grupos de la visita a los museos, y la posterior elaboración de estrategias que superen dichas barreras, acercando a los museos públicos tradicionalmente no visitantes y permitiéndoles apropiarse de la cultura conservada en ellos. Sucesivamente,

> Los procesos inclusivos deben proponer, además de un mayor acceso a las instituciones museológicas, el desarrollo de acciones que tengan impacto político, social y económico, y que puedan tener alcance tanto en el corto como en el largo plazo. De ahí la relación más estrecha entre los procesos inclusivos y la educación museal, ya que ambos buscan promover impactos cualitativos en la vida cotidiana de sus participantes. (AIDAR, 2019, p. 159).

Así, más que formar nuevos públicos para los museos, lo que buscamos con los procesos educativos inclusivos es que sean significativos para los participantes, independientemente de que luego se conviertan en habituales o no; su lealtad debe ser una consecuencia y no el objetivo principal de las acciones.

LA FUNCIÓN SOCIAL CONTEMPORÁNEA DE LOS MUSEOS

La definición más reciente de museos que refuerza la función social de estas instituciones no aparece sin considerar una amplia gama de referencias históricas y luchas internas dentro del propio ICOM, y por lo tanto puede considerarse como resultado de varios debates y documentos fundacionales previos (BRULON, MELLADO, 2022).

Tampoco es nueva la constatación de que las áreas educativas del museo siempre han estado por delante de otras áreas del diálogo con el público. Gran parte de esto se debe a que otras áreas del museo se centraron más decididamente en el tratamiento de objetos patrimoniales; sin embargo, con las transformaciones sociales, estas instituciones se ven cada vez más obligadas a actuar de manera más destacada en relación con sus comunidades.

Según Varine-Bohan (2008), a los cambios sociales responden cambios en las funciones y definiciones de la institución museística. Según él, incluso los museos más tradicionales (arte/historia/ciencia) han transformado sus prácticas de comunicación: desde visitas guiadas a ejercicios de mediación que consideran las demandas de las culturas vivas de los visitantes, pasando por la transformación de sus exposiciones en función de la diversidad de públicos. Como él mismo afirma,

> La conjunción entre museo y desarrollo social no existe en sí misma, requiere voluntad y perseverancia para superar fuerzas contrarias: desde una parte de la inercia o incluso de la hostilidad de los profesionales obsesionados con el coleccionismo y la investigación, o incluso desde la desconfianza de los líderes políticos y los órganos administrativos preocupados por la rentabilidad y la comunicación, pero también el escepticismo de los agentes sociales que tradicionalmente ven los museos como una polvorienta institución reservada al disfrute de una élite cultural privilegiada. (VARINE-BOHAN, 2008, p. 14)

También es necesario reflexionar sobre qué tipo de prácticas inclusivas están dispuestos a implementar los museos. Si "sólo" optan por transformar algunos aspectos de sus colecciones, recogiendo y exhibiendo objetos de otras etnias, identidades de género, orígenes, creencias y ubicaciones distintas a las que la tradición blanca europea produjo o sustrajo de sus excolonias; o si proponen cambios más profundos y estructurales en su propia organización, con propuestas de cocreación de programas y acciones con la participación de las comunidades, con ellas y para sus intereses.

Como afirma Maria Vlachou,

> Hay muchos de nosotros que defendemos el "acceso", pero el acceso a lo que definimos como cultura válida. Aun así, ¿y si intentáramos conocer mejor las comunidades en las que operamos? ¿Y si abriéramos nuestros espacios (que también son los de ellas), involucrándolas, creando confort (físico, psicológico e intelectual) y sentimiento de pertenencia? ¿Y si programamos junto con ellas? ¿Y si los artistas fueran ellas? (VLACHOU, 2013, p. 92, nuestra traducción)

Ser capaz de relacionarse con las comunidades para valorar sus identidades y manifestaciones culturales; ampliar la noción de memoria identitaria de cada colectividad en conjunto con las memorias individuales de sus componentes; ampliar la comprensión de valores sociales fundamentales como la democracia y la convivencia; profundizar las discusiones sobre los diferentes significados de conceptos considerados estables (como ciencia, arte, historia, etc.) en función de su temporalidad, entre muchas otras posibilidades, son tareas esenciales para un museo socialmente responsable.

Esa institución debe ser capaz de articularse con las comunidades para constituir a la vez un espacio para sus manifestaciones, inquietudes, encuentros, fiestas, diálogos, etc. pero también apoyar sus luchas políticas, momentos de fuerza, pero también de debilidad; y estar abierta a cocrear, no sólo presentando sus colecciones, sino respondiendo dinámicamente a las necesidades y deseos de sus interlocutores.

EDUCAR PARA EDUCAR

Como se mencionó anteriormente, la nueva formulación de la definición de museo extiende responsabilidades que antes asumían principalmente las áreas educativas de los museos a toda la institución. Aunque este movimiento es importante y puede considerarse un gran avance, todavía existen dudas sobre si los museos, especialmente los más tradicionales, están dispuestos a renunciar a los poderes construidos a lo largo de su historia para asumir ese otro papel. Por ejemplo, ¿estarían dispuestos los museos de arte a incluir en sus colecciones obras creadas por artistas con discapacidad? ¿Estarían dispuestos a permitir, dentro de sus espacios, la libre expresión de sus audiencias? ¿Estarían interesadas las instituciones museológicas en contribuir a una vida más digna y justa para grupos socialmente discriminados? ¿Podrían y estarían dispuestos a renunciar a sus relaciones centradas en la distinción social que atrae el concepto de cultura para dialogar de manera igualitaria con los transeúntes que pasan por sus puertas y no se sienten invitados a entrar? ¿Estarían interesados en

despojarse de su posición de autoridad (muchas veces disfrazada de conocimiento técnico) para abrir sus espacios a productores efímeros y producciones no necesariamente reconocidas en el panorama cultural tradicional? En otras palabras, ¿estarían dispuestos los museos a *convertirse en educativos* y operar *en dialogo* con diferentes públicos?

Como los sectores educativos tienen la práctica del diálogo con el público y operan, la mayoría de las veces, a través de una metodología llamada mediación (CHIOVATTO, 2020), teóricamente poseen la experiencia para que estas posturas puedan expandirse y permear la institución en su conjunto.

Para ello, es necesario que el diálogo se inicie internamente en estas instituciones y que el conocimiento educativo constituya la base de la acción de la institución; es decir, que se rompan las distinciones jerárquicas construidas a lo largo de los siglos entre los diferentes profesionales de los museos y que se defina –e implemente efectivamente– la función social del museo como guía para todas sus actividades.

El temor de ampliar la promoción de la accesibilidad, la equidad y la inclusión en todo el museo es que ningún área ni nadie se haga responsable de ello y que en lugar de construcciones colectivas, avancemos hacia "colchas de retazos", en las que cada sector aporta su perspectiva, pero que el conjunto resulta estar muy por debajo del impacto social que deseamos.

Sugerimos, por tanto, que todas las adquisiciones, exposiciones y acciones culturales a planificar estén alineadas con el objetivo social de la institución, definido de forma colectiva y acorde con los lineamientos de la nueva definición de museos. Que se constituyan no sólo consejos administrativos o técnicos, sino también sociales, con la participación de diferentes personas que reflejen la variedad e instancias de la sociedad civil para cocrear y tejer en conjunto la elaboración de su programación cultural. Que los espacios de la institución puedan ofrecer un lugar para las manifestaciones culturales, sociales y políticas de los diferentes actores de las comunidades aledañas. Que los objetos personales y afectivamente significativos puedan convivir con los que el museo convierte en patrimonio y que se reconozca su significación e importancia. Y que las actividades sociales y culturales de los museos sean cada vez más indistinguibles.

Referencias bibliográficas

AAM (AMERICAN ALLIANCE OF MUSEUMS). Excellence in DEAI (Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion). Disponível em: https://www.aam-us.org/2022/08/02/excellence-in-deai-report/ Acesso em: agosto de 2023.

AIDAR, Gabriela. ACESSIBILIDADE EM MUSEUS: IDEIAS E PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO. Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 155-175, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39810>. Acesso em: agosto de 2023.

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. Ciências & Letras, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, n. 31, p. 53-62, 2002.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822/16041> Consultado en: enero de 2024.

BRULON, B. S.; MELLADO, L. 50 años de la Mesa Redonda de Santiago de Chile: lecturas en clave actual. In: SERIE DE ESTUDIOS ICOFOM, vol. 50, Número 1 — 2022. Disponible en: *2022_ISS_50_1.pdf (icom.museo). Consultado en: agosto de 2023.

CHAGAS, Mário; STORINO, Cláudia. O desafio da acessibilidade aos museus (Prefácio). In: COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane Rose; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a museus. Brasília: MinC/IBRAM, 2012. (Cadernos Museológicos, v. 2).

CHIOVATTO, Milene. In defense of Museum Education. In: ICOFOM STUDIES SERIES. 48-2 | 2020. Defining the museum: challenges and compromises of the 21st century. Disponível em: In Defense of Museum Education (openedition.org) Acesso em: agosto de 2023.

GUIMARÃES, E. Relato da palestra "Breve História das Ações de Inclusão em Museus Brasileiros", proferida por Viviane Sarraf no Encontro Regional de Acessibilidade em Museus, nov. 2008, Museu de Arte Moderna de São Paulo. Disponible en: < http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-regional-de-acessibilidade-em-museus/relatos/mesa-breve-historia-das-acoes-de-inclusao-em-museus-brasileiros> Consultado en: enero de 2024.

LEANDRO, L; BOFF, A. P.; REGIANI, A. M. ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO EM MUSEUS E CENTROS DE CIÊNCIAS EM TESES E DISSERTAÇÕES. Investigações Em Ensino de Ciências, 26 (2), 2021, 421–444. Disponible en: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2437/pdf> Consultado en: enero de 2024.

LEIVA, João; MEIRELLES, Ricardo (org.). Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte. Rio de Janeiro: 17street, 2018.

O'NEILL, M. The good enough visitor. In: Sandell, Richard (ed.) Museums, society, inequality. London & NY: Routledge, 2002.

VARINE-BOHAN, H. Museus e Desenvolvimento Local Um Balanço Crítico. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira e FELIPINI, Katia (coord.) Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

VLACHOU, Maria. Musing on culture: management, communications and our relationships with people. Lisbon: Bypass, 2013.

Experiencia como proceso de aprendisaje: entre los museos accesibles en el Museu da República

Isabel Sanson Portella
Museóloga del Museu da República

La museología que no sirve para la vida, no sirve para nada.
(MINOM, 2017)

La colaboración más importante que yo he hecho en el campo de la accesibilidad comenzó con el encuentro -invitación con Camila Oliveira (educadora y autora del proyecto Museos Accesibles). Con mucho orgullo, me gustaría describir, en este relato, todo lo que ello representó.

En un primer momento, me sentí extasiada y angustiada. Estoy muy feliz de desarrollar una colaboración tan interesante que, sin toda la infraestructura que ofrece el *Museu do Amanhã* (Museo del Mañana), habría sido imposible realizar. Un proyecto en el que el *Museu da República* (Museo de la República) podría ofrecer su espacio y su colección para abrazar ampliamente una causa por la que luchamos incesantemente.

Lo que parecía un sueño se ha ido concretando a lo largo de varias reuniones. Preparativos como programar visitas con escuelas, de grupos de personas ciegas o con baja visión, de estudiantes con discapacidad auditiva al museo con educadores e intérpretes, proporcionar buses y meriendas al final de las visitas son tareas que requieren un esfuerzo considerable por parte de la organización.

Pese a tener una discapacidad física y ser responsable de todos los proyectos de accesibilidad del *Museu da República*, mi discapacidad no se incluyó en este proyecto. Aquí me ubico como museóloga, curadora y persona discapacitada, e involucrar mi cuerpo al proyecto fue mi forma de crear mecanismos para comunicarme, y como tal, permitir que las rutas personales transformasen conceptos y significados preestablecidos. La corporalidad se convierte en decorporealidad, el **de-**

Imagen 1: Museóloga Isabel Portella hace actividades de mediación cultural con jóvenes con deficiencia auditiva en el Museu da República.

Foto: André Martins

venir en **desvenir**. Esos son conceptos intrínsecos a la experiencia del cuerpo discapacitado y siento la necesidad de traerlos al texto presente. Como persona con una discapacidad y un doctorado en Crítica de Arte, reconocida en mi área de actuación como curadora y crítica, puedo hoy hablar con tranquilidad de cuestiones relativas a la accesibilidad, tema que he estado trabajando los últimos siete años.

A lo largo de mi vida he tratado la discapacidad como algo personal, de modo que los problemas de superación y/o adaptación eran sólo míos. Cuando me metí de lleno en el trabajo de inclusión institucional y de accesibilidad, me di cuenta de lo equivocada que estaba y de que este problema no era sólo mío. Institucionalmente y al largo de años, esta fue la actitud de los museos, especialmente los de Brasil.

Se suponía que la discapacidad era un problema individual y, por lo tanto, se determinaba que correspondería a la persona discapacitada adaptarse, habilitarse o rehabilitarse de modo a satisfacer y a realizar las tareas establecidas por la sociedad en términos profesionales y sociales.

Mi área de actuación en el campo de la accesibilidad está dirigida a espacios de museos y/o espacios culturales, y estaba mucho más orientada a la sensibilización y formación del personal que interactuaría con el público en general. A partir de este proyecto, me planteo una nueva/otra participación en el ámbito de los museos accesibles, mucho más en el campo sensitivo, aportando y proponiendo experiencias dentro del espacio museológico.

Durante nueve meses, el tiempo de duración de un embarazo, el proyecto Museos Accesibles acogió cada miércoles a grupos de personas ciegas, alternándose con grupos de personas sordas. Para una mejor comprensión, dividiremos las visitas, análisis y testimonios en dos partes. Una con personas ciegas o con baja visión y otra con personas sordas.

Imagen 2: Eduarda Emerick haciendo la lectura táctil del portón de entrada al Museu da República.

Foto: André Martins

VISITA ~~PARA~~ CON A LOS SORDOS

Un museo puede ser accesible y no ser inclusivo. Así, un museo puede tener una maqueta y reproducciones táctiles, una audioguía, rampas y otros dispositivos que ofrezcan accesibilidad, pero que no serán necesariamente inclusivos si no están pensados y disponibles para todo el mundo.

Multiplicar las posibilidades de acceso también implica aumentar la participación de diferentes grupos. La inclusión implica la participación activa de grupos específicos en el museo.

Pensar y desarrollar guiones para la identificación de la accesibilidad para/con sordos en los museos sólo puede ser desarrollado y evaluado por personas sordas. Es necesario incluir en las instituciones la presencia de personal y recepcionistas que dominen la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS); tener la presencia de intérpretes, guías para sordos en las exposiciones; presencia de símbolos internacionales de información; videoguías (LIBRAS y subtituladas).

Existe una diferencia cuando se establece un programa educativo **para** sordos y cuando se piensa en un programa educativo **con** sordos. Las personas sordas tienen que estar juntas en la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El modelo de Museo Inclusivo se establece en una institución y forma parte de un proyecto político institucional que sustituye los principios de inclusión social, en la medida en que comprende el museo como un instrumento a servicio de la democracia. Hay que recordar que estamos hablando del *Museu da República*, de la *Res publica* (cosa pública).

De este modo me enseñó Bruno Baptista, educador sordo del *Museu do Amanhã*, que acompañaba a grupos de sordos al *Museu da República*, junto con Diego Xavier, traductor-intérprete de LIBRAS, que se encargaba de traducir los signos, especialmente para mí, que no conozco LIBRAS.

En los primeros encuentros, el Museo y yo conseguimos nuestro símbolo, lo que me dio una gran alegría. Poco a poco, me fui familiarizando con algunos de los símbolos y, junto con el becario de la FAPERJ[1] Arthur Nascimento, aprendimos algunos signos, pero confieso que Arthur hoy ya sabe frases enteras en LIBRAS y yo todavía no.

En cada visita, Bruno me indicaba la necesidad de contratar a un educador sordo para el museo y lo mucho que las visitas al *Museu da República* estarían en déficit sin esta persona en nuestro efectivo. Puedo también confesar mi angustia ante esta exigencia porque, desafortunadamente, este tipo de contrato no está en mis manos y debo señalar que el *Museu do Amanhã* es un espacio gestionado por una organización social de cultura, lo que en cierto modo le confiere cierta autonomía, mientras que el Museu da República, un museo federal, pertenece al IBRAM[2] (una autarquía que ahora forma parte del Ministerio de Turismo).

1 La Fundación Carlos Chagas Filho de Apoyo a la Investigación, comúnmente identificada por sus siglas en portugués FAPERJ, es una importante agencia pública dedicada a financiar investigaciones científicas en el estado brasileño de Río de Janeiro.

2 *Instituto Brasileiro de Museus.*

Imagen 3: Visita con personas con deficiencia auditiva.
Foto: André Martins

Bruno desempeña su rol de cobrador y yo me quedo intentando resolver y tapar los huecos.

A cada visita yo sabía y comprendía que tenía que ser más objetiva con las informaciones. Frases cortas para aclarar la información, a veces eliminando fechas y detalles que podían dar lugar a malentendidos.

Una vez, durante la visita, una estudiante, por exceso de información pasada en forma rápida, acabó entendiendo que el Barón (Barão de Nova Friburgo[3], la persona que mandó construir la casa) había matado a *Getúlio Vargas*. Confusiones históricas y chistosas al principio me llevaron a darme cuenta de que demasiada información perjudica la comprensión de las distintas capas históricas que permean esa casa. La información accesible es información relevante. Una cantidad excesiva de datos, hechos y conceptos hace que el mensaje sea poco claro, dificultando su entendimiento en LIBRAS y propiciando la mala comprensión del contenido realmente importante.

La percepción sensorial es una de las principales características para la capta-

3 Antonio Clemente Pinto (1795-1869), conocido como el barón de Nova Friburgo, fue un influyente terrateniente de origen luso-brasileño, responsable de la construcción del Palacio de Catete, ubicado en la ciudad de Río de Janeiro. Con el tiempo, este majestuoso palacio se transformó en la sede presidencial del Estado republicano, siendo utilizada con ese propósito hasta la inauguración de la nueva capital, Brasilia. En la actualidad, este emblemático edificio alberga el Museu da República.

ción de información. La esencia de LIBRAS es su característica visoespacial y el lenguaje de signos permite que las personas sordas se comuniquen de forma visual, mediante signos gestuales realizados con los dedos, las manos, el cuerpo y las expresiones faciales. Esta visualidad también puede venir a través de imágenes, que demostraron ser grandes aliadas cuando las propusieron Bruno y Pamela, educadores del Museu do Amanhã, en visitas en las cuales la mayoría de los visitantes eran niños y adolescentes.

UN MUSEO PARA TOCAR

Si nos fijamos en el epígrafe inicial de este texto, museología que no sirve a la vida, no sirve para nada, surge la pregunta: ¿a quién sirven los museos? Al buscar esta respuesta, me referiré al *Museu da República*, pero podría ser cualquier otro. Los museos sirven hoy a un sector muy reducido y determinado de la población.

El conflicto entre ser accesible o no, surge de la estandarización de los ambientes como resultado de la utilización de modelos considerados típicos. Estos conceptos parten de la imagen de personas jóvenes, atléticas, independientes y sanas. Podemos pensar desde la perspectiva de que estar accesible se realiza desde la diversidad, el potencial y el diálogo entre el cuerpo y el entorno.

Las visitas con los grupos de personas ciegas o con baja visión fueron comandadas por la educadora Eduarda Emerick y siempre fueron momentos en que las propuestas eran de crear experiencias para los visitantes. La experiencia es intencionada acerca de los conflictos entre las manos y su entorno físico y sensorial.

Los educadores del *Museu do Amanhã* trajeron una maleta con objetos sensoriales para complementar las narraciones desarrolladas por Eduarda y por mí. Presentar una casa atravesada por más de 150 años de historia fue todo un reto, sobre todo para mí, que nunca antes había mediado a grupos.

En la maleta, los educadores del *Museu do Amanhã* trajeron una selección de objetos multisensoriales que, a través del contacto, acercaban a los visitantes a la esencia del objeto o al contexto de una determinada sala.

Antes de empezar las visitas, el equipo de museología y yo seleccionábamos algunos objetos o elementos de la casa que se pudieran tocar. Elegimos algunas esculturas de bronce y elementos de la arquitectura de la casa como puertas, ventanas y la escalera. Se trajo una maqueta del sector educativo del museo, que no estaba pensada como experiencia sensorial, pero que ayudó a comprender la estructura del edificio. El primer órgano de contacto, la mano, es la extremidad hiperfuncional del cuerpo, un órgano táctil para percibir el mundo y crear. Mirar, vivir y tocar.

La persona discapacitada se percibe, se identifica y se manifiesta con autonomía y protagonismo poético al alinear, manipular y enredar no sólo los movimientos de sus manos, sino también sus referencias con diferentes materialidades y contextos. Al manosearlos, recobran afectividad sin desestabilizar lo que es considerado posible o imposible. Relaciones que sólo se construyeron mediante diálogos constantes entre

Imagen 4: Mediación con personas con deficiencia auditiva.
Foto: Albert Andrade

el cuerpo físico, la memoria personal y los conceptos teóricos e imagéticos.

Al investigar a mí mismo y al otro, del mismo modo que investigo el objeto a diario en busca de una gestualidad interior que tenga en cuenta las experiencias corporales, encuentro nuevos significados posibles. Se trata de cuerpos investigando la función de la materia. Se trata de cuerpos reconstruyendo la subjetividad semántica de la imagen.

Los objetos sensoriales buscaban ejercitar la percepción, provocar al visitante con los más diversos estímulos. A partir de estas poéticas, el visitante pasaba a ser entendido como parte de la obra y su relación con el objeto adquiría una nueva dimensión, ampliando el diálogo entre ambos. Es el cuerpo multisensorial que está invitado a implicarse y transformarse por la experiencia estética. De esta forma, el objeto deja de ser el fin último y se enfatiza la provocación de una sensación directa. Es mediante la exaltación sensorial que se busca una transposición de los límites perceptivos. La hegemonía de la visión cede lugar a la multisensorialidad.

Un gran acercamiento al arte se dio con la apertura poética de los artistas neoconcretistas, como ejercicio experimental de libertad. El "experimentar lo experimental" de Hélio Oiticica se convirtió en un lema, al igual que la frase de Mario Pedrosa, "Ejercicio experimental de la libertad". La frase de Hélio - "experimentar lo experimental" - se maximizó durante las visitas y se convirtió en una vivencia.

COMUNICACIÓN MULTISENSORIAL EN EL CONTEXTO DE LA EXPOSICIÓN

Empleamos la palabra multisensorial cuando la intención es la utilización de otros sentidos, como la audición, el olfato o el paladar, pero principalmen-

te la oportunidad de utilizar el toque sobre los objetos: el tacto..

Ofrecer experimentaciones sensoriales múltiples, no solamente visuales, sea en el museo o en las clases ordinarias, es una estrategia inclusiva, pues crea un lugar de igualdad entre todos, estableciendo el contacto directo con la obra, en una aprehensión potencialmente más significativa. La posibilidad de interactuar multisensorialmente, pensando en la totalidad y la conciencia somática, es una cuestión de alteridad en la que todos se benefician y que capacita usos y habilidades sensoriales distintas.

Según Amanda Tojal (2007, p. 22):

> Un enfoque multisensorial del museo evita la exclusión. Utilizando información escrita y oral con distintos niveles de complejidad y empleando medios de comunicación visuales, orales, táctiles e interactivos, el museo cumplirá mejor su misión, comunicándose más eficazmente con más personas.

La percepción o experiencia multisensorial implica la utilización de todos los sentidos, como podemos analizar:

> La percepción multisensorial es también parte inherente de una postura semiótica aplicada a la comunicación museística que privilegia la comprensión de la recepción a partir de los estímulos provenientes de los objetos y de los sentidos que les atribuye el público espectador, siendo que en este caso específico el énfasis de la recepción está vinculada a la fruición del objeto cultural a partir de todos los canales sensoriales diferentes al visual, como el táctil, el auditivo, el olfativo, el paladar y el kinestésico. (TOJAL, 2007, p. 102-103).

La estimulación sensorial está directamente vinculada a la cognición, posibilitando intensidad y significado en el descubrimiento y construcción de los sentidos, en una actitud activa de búsqueda y receptividad. Así, la mirada no se desarrolla solamente mediante la vista, sino a través de las múltiples posibilidades de percepción e interacción con el mundo.

Imagen 5: Maleta con objetos sensoriales utilizados en las visitas.

Foto: Albert Andrade

Las impresiones captadas por estímulos diversos: sonidos, sabores, texturas, formas, espesores, olores, así como los recuerdos impregnados que de ellas emergen, se entretejen ricamente durante la experiencia artística, construyendo un aprendizaje potencialmente más rico que los construidos solamente por la visión. Los procesos que permiten esta experiencia sinestésica, los objetos y espacios que conduzcan a ella son cada vez más comunes, ya que entienden y dialogan con el proceso de interactividad que el arte ha vivido a lo largo del tiempo. En este sentido, el arte contemporáneo nos ofrece posibilidades de experiencias corporales, interactivas, en la medida en que deconstruye el objeto artístico tradicionalmente organizado, promoviendo nuevas interacciones y perspectivas sobre él.

> Experimentar una obra de arte contemporáneo nos ofrece lenguajes sensibles y sensoriales, inaugurando un campo de experimentaciones abierto a placeres y disabores, conmociones y aversiones. En ese momento de intercambio, existe también el espacio, que ya no se caracteriza solamente por las paredes de galerías y museos, sino que se abre en innumerables coordinadas, abriendo puertas y ventanas para la experiencia sensible del objecto, en espacios igualmente expresivos, existentes en la materialidad ahora experimentado como acción, gesto, duración. (TOMAZ, 2016, p. 42).

Ese nuevo público que reciben los espacios culturales está lejos de ser homogéneo. Es múltiple, formado por personas con diversas necesidades adaptativas, unas físicas, otras intelectuales, permanentes o temporales, niños (y algunos aún muy pequeños), ancianos, mujeres embarazadas, entre otros. El reto para las instituciones culturales es promover el acceso y la permanencia de este nuevo público y, sobre todo, el sentimiento de pertenencia cultural, citado por Viviane Sarraf (2015) como un reto central para los espacios culturales. Según la autora:

> El desarrollo de la pertenencia cultural, que es uno de los principales retos a los que se enfrentan los espacios culturales en la actualidad, puede tener como estrategia la mediación sensorial, aprovechando los recursos olfativos, gustativos, sonoros y táctiles, ya que la percepción sensorial no presupone conocimientos intelectuales, dominio del lenguaje o idioma, tampoco familiaridad con ofertas culturales; está libre de las barreras intelectuales y sociales inherentes al origen de los espacios culturales y tiene el poder de involucrar y sensibilizar a los diferentes individuos. (SARRAF, 2015, p. 22).

Acercarse a un texto como éste es siempre un ejercicio constante de disección de nuestras acciones y reflexiones. Podemos ser personas en constante cambio y aprendizaje, reflexionando sobre cada acción y/o frase que decimos y pensando en cómo decirlas, pues siempre estamos recubiertos de algunas capas capacitistas que intentamos rechazar y cambiar todo el tiempo.

Recibir el proyecto Museos Accesibles en colaboración con el Museu do Amanhã me hace mirar hacia atrás y darme cuenta de lo que todavía no hemos hecho. Podría mencionar la falta de personal, un equipo muy reducido y casi ninguna verba, pero en realidad sabemos que lo que falta es una política institucional. No podemos aceptar que todos los temas de Accesibilidad sean responsabilidad de una sola persona discapacitada. Tiene que ser un proyec-

to de TODOS. En realidad, esta es la principal causa de nuestra fragilidad, que radica en la ausencia de una política interna de integración de las acciones de accesibilidad e inclusión.

Sigue el relato de Silvia Pinho, historiadora del Archivo Histórico del Museu da República:

Las presentaciones del proyecto "Museos accesibles" en el *Museu da República* se inician al aire libre, frente a la Galeria do Lado, justo debajo de la ventana que hay junto a mi mesa. Por eso he tenido el privilegio de acompañar un poco esta maravillosa iniciativa. La primera vez que les acompañé, por casualidad, me llamó tanto la atención que me acerqué a la ventana y escuché, observando. Así que me emocioné con las palabras de los mediadores, con la mirada atenta de los alumnos, con la presencia silenciosa de las madres, con la actuación iluminada, tranquila y tan representativa de Isabel. Me conmovió como profesional de museos y como madre, ser testigo de un proyecto tan necesario, ¡tan esencial!

Relato de Livia Murer, Coordinadora Técnica del Museu da República: La participación del Museo en el proyecto Museos Accesibles respondió al deseo expresado por todo el equipo de ver la accesibilidad en la práctica. Acompañar las visitas y la potencia de los debates, que sólo son posibles a partir del acceso libre y de la inclusión de todos, fue todo un regalo. El intercambio de experiencias entre los equipos, desde la planificación, pasando por la elaboración de los guiones y objetos mediadores, hasta la práctica de las visitas, deja un legado que transformará para siempre la forma como piensamos el público del Museo.

Referencias bibliográficas:

ARSLAN, Luciana; SANTOS, Maria Celinda Cignona. Materiais educativos para exposições de arte-contemporânea: análise de duas experiências em Uberlândia. Ouvir ou Ver. v.9, n.2, p.302-313, 2012.

BARBOSA, Ana Amália. Além do corpo: uma experiência em Arte/Educação. São Paulo: Cortez. 2014

BASBAUM, Ricardo; COHEN, Ana Paula (org.); REIS, Paulo; RESENDE, Ricardo. Panorama da Arte Brasileira. São Paulo: MAM, 2001.

BRASILEIRO, Alice; COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane. Acessibilidade a Museus. Cadernos Museológicos Vol.2. Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012.

BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. São Paulo: Cosac & Naif, 1999.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; SIQUEIRA, Rose. Subsídios metodológicos na construção de uma "acessibilidade plena": a produção da identidade e da subjetividade de pessoas com deficiência. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ed 3 v.19, p 1-92, out. 2013.

KASTRUP, Virginia. Experiência estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. Informática na Educação: teoria e prática, Porto Alegre, v.13, n.2. p 38-45, jul/dez 2010.

MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (org.) Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

REITER, Rosana Éllen. Design de exposição como experiência Sensorial. Trabalho de Conclusão de Curso (Design Visual) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2012.

SARRAF, Viviane Panelli. Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2015.

SARRAF, Viviane Panelli. Reabilitação do museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência da Informação. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SARRAF, Viviane Panelli. A comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOJAL, Amanda. Políticas Públicas culturais de Inclusão de públicos especiais em museus. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. 2007.

TOMAZ, Marina Vargas. Além da visão: mediações na experiência estética. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Arte) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

Enfoques Plurales

Seminario Regional de la Unesco sobre la Función Educativa de los Museos (1958), 65 años después: entre celebraciones, reflexiones y disputas por una educación museal democrática

Mario Chagas
Poeta, museólogo, doctor en Ciencias Sociales
Director del Museu da República

Marcus Macri
Magíster y Doctor en Historia
Investigador del Museu da República

En 2018, el campo museal brasileño celebró el 60ffl aniversario del Seminario Regional de la Unesco sobre la función educativa de los museos. Vale destacar que el Ibram nominó el tema "Celebrando la educación en los museos" para la 12ªPrimavera de los Museos de ese año. En esa ocasión, el *Museu da República*, en colaboración con la *Fundação Casa de Rui Barbosa* (Fundación Casa de Rui Barbosa), el *Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro* (Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro), el *Museu do Palácio do Rio Negro* (Museo Palacio de Río Negro), el *Museu Imperial* (Museo Imperial), el *Museu Histórico Nacional* (Museo Histórico Nacional) y el *Museu das Remoções* (*Museo de los Desalojos*), realizó el seminario La función educativa de los museos: 60 años del Seminario Regional de la Unesco, con el objetivo de rememorar el evento ocurrido en 1958 en Rio de Janeiro y actualizar el debate.

Entre los objetivos del seminario de 2018 estaba planteado la construcción de nuevos enfoques museológicos, museográficos, comunicacionales y educacionales para los museos. En rigor, se trataba de construir nuevas perspectivas poéticas y políticas, libres de las dependencias tecnológicas de las redes sociales contemporáneas. Lo nuevo nunca está en la tecnología, sino en la capacidad de dársela un sentido humano, social y creativo. Las tecnologías pueden ser utilizadas para el control,

para la conformación, para la destrucción y para el odio, pero también para la libertación, para la transformación, para la creación y para el amor".

El seminario, que recorrió todas las instituciones asociadas en la ciudad de Río de Janeiro y en Petrópolis y, como legado, promovió articulaciones interinstitucionales diversas y publicó el libro *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*[1], construido con el objetivo de revisitar el seminario de 1958, exponer las discusiones del seminario de 2018 y contribuir a llenar lagunas, que se pueden traducir en cuatro aspectos:

> 1) reflexiones sobre seis décadas de relaciones entre museos y educación, culminando en la afirmación de la educación museal;
>
> 2) análisis crítico del informe de Georges Henri Rivière (1958), con el objetivo de delinear proposiciones, presentar el contexto histórico del documento y discutir la producción de olvidos;
>
> 3) registro de la importante bibliografía sobre museos y museología producida y publicada en la época, libros, reportajes, artículos y textos que en la actualidad se están revisitando;
>
> 4) traducción completa para el portugués del relatorio del seminario de 1958, firmado por Georges Henri Rivière. Esta era una deuda que el campo museal brasileño tenía consigo mismo.

Nuestro deseo (el de los organizadores de la obra mencionada) fue contribuir a la actualización del debate en torno al seminario de 1958 y estimular nuevas lecturas críticas y nuevas investigaciones en torno al tema y al campo museal, convencidos de que en él, democráticamente, existen divergencias y convergencias, pensamientos y planteamientos que se enfrentan, además de cuestiones en abierto, unas veces insinuadas de forma delicada y otras señaladas de forma incompleta.

Hace cinco años, cuando la obra fue ideada y publicada, estaba claro que muchas cuestiones seguirían siendo ampliamente debatidas: las cuestiones de género en la museología brasileña; el colonialismo y el papel colonialista del Icom en el trato con la museología brasileña y latinoamericana; la Política Nacional de Educação Museal; la relación entre los museos y la prensa; la internacionalización de la museología brasileña (¿habrá una museología brasileña, habrá especialmente una museología social brasileña)? Hoy está claro que algunos temas que fueron abordados marginalmente en 2018 han ganado centralidad en el contexto político social brasileño de los últimos cinco años y deben ser discutidos cada vez más: ¿cuál es el papel de los museos en la lucha contra el fascismo? ¿Cuál es el papel de los museos en la lucha contra el colonialismo y contra el racismo y el machismo, la lgbtfobia y la aporofobia? ¿Cómo garantizar que los museos sean prácticas, procesos e instituciones comprometidas con la democracia radical, la igualdad, la libertad, el buen vivir, la defensa del medio ambiente y todo esto en diálogo con la educación en museos? ¿Lo que se quiere para los museos es una educación museal anodina, sin compromisos políticos claros, comprometida con la educación bancaria y liberal?

1 disponível em: https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf

II

¿Qué se pretendía celebrar en 2018? Qué papel desempeñó el Seminario Regional de la Unesco sobre la Función Educativa de los Museos de 1958 en el desarrollo de la educación museal en las décadas siguientes en Brasil y en todo el mundo?

El Seminario Regional de la Unesco sobre la función educativa de los museos se realizó principalmente en la ciudad de Río de Janeiro, en el Bloco Escola del *Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro*, del 7 al 30 de septiembre de 1958, y su preparación ya se había iniciado en el año anterior. Diferente de los seminarios cortos tan en boga actualmente, el seminario de 1958 duró veinticuatro días e incluyó viajes y visitas técnicas a diferentes museos y sitios históricos y culturales. Uno de los principales objetivos del seminario era, por medio del intercambio y de la valorización profesional, contribuir al desarrollo de los museos y estimular sus programas y sectores educativos.

Otros dos seminarios denominados internacionales sobre el mismo tema fueron organizados por la Unesco: el primero en Brooklyn, Nueva York, Estados Unidos, en 1952, y el segundo en Atenas, Grecia, en 1954. Dos observaciones merecen destacarse aquí: la primera es la inversión que hizo la Unesco después de la Segunda Guerra Mundial, en la década de 1950, en el profundizamiento de los estudios, las teorías y las prácticas sobre museos y educación. Esta inversión se manifiesta, por ejemplo, en los trabajos de preparación y celebración de al menos tres seminarios, en la promoción de intercambios y experiencias concretas, en la producción, publicación y puesta a disposición de bibliografía especializada, así como en la circulación de especialistas y la concesión de becas.

La segunda es el carácter discursivo y colonialista de Icom/Unesco, que en la época insistía en atribuir una dimensión internacional a un seminario celebrado en Estados Unidos y otro en Grecia, y una dimensión regional a un seminario celebrado en Brasil, aunque este último contara con una amplia participación internacional. El seminario proyectado por la Unesco para celebrarse en Tokio (Japón) en 1960 también se denominaría regional. Las expresiones "regional" e "internacional" no son neutras, no son ingenuas; al contrario, por ellas circulan voluntades y deseos políticos; pueden servir para libertar y esclarecer, o para aprisionar y confundir.

En relación al primer comentario, es importante registrar que, más allá de las publicaciones internacionales producidas y distribuidas por la Unesco, también se fomentaron investigaciones y publicaciones brasileñas en la década de 1950: *Recursos educativos de museus brasileiros*, de Guy José Paulo de Hollanda; *Museu e educação*, de F. dos Santos Trigueiros; y *Museu ideal*, de Regina Monteiro Real. Durante la fase de preparación del seminario, se pusieron a disposición de los participantes al menos nueve documentos bibliográficos, todos ellos publicados entre 1952 y 1957.

Respecto al segundo comentario, cabe recordar que veinticuatro países fueron invitados a participar en el seminario de 1958, de los cuales diez enviaron representantes -Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, Fran-

cia, México, Países Bajos y Paraguay- y catorce no estuvieron representados -Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Reino Unido, República Dominicana, Uruguay y Venezuela

El público del seminario se dividió básicamente en cuatro grupos: dirigentes designados por la UNESCO, dirigentes designados por Brasil, participantes y observadores brasileños. Entre los participantes se encontraban uno o dos representantes de cada uno de los diez países mencionados. En total, fueron veintidós los observadores brasileños, veinte de la ciudad de Río de Janeiro (RJ) y dos de Curitiba (PR).

La participación del público en el evento fue bastante restringida y controlada. La presencia femenina fue notable en todo el seminario, tanto entre los dirigentes designados por la Unesco y Brasil como entre los participantes y observadores, donde superó el 65%. Respecto a los participantes brasileños, cabe destacar que, aunque hubo un predominio de mujeres en los museos, los nominados (cuatro) fueron todos hombres. La presencia de profesores y profesionales procedentes del Curso de Museología del *Museu Histórico Nacional*, que participaron activamente en el seminario, también es digna de mención. Ya en aquella ocasión, la museología brasileña se imponía y afirmaba su territorio. Aunque algunos profesionales del *Museu Histórico Nacional* hubiesen participado en el seminario, el nombre de Gustavo Barroso brillaba por su ausencia. Es razonable tener en cuenta que, a partir del MHN y del Curso de Museos, Barroso desarrolló un papel muy influyente en el campo museal y museológico durante las décadas de 1920, 1930 y 1940. Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial, especialmente después de la creación del ICOM e dos museos del Arte Moderna no Brasil, la tradición de museología de Barroso fue gradualmente perdiendo fuerza y capacidad de representar la museología brasileña.

El seminario de 1958 no fue un campo pacífico. Al contrario, hubieron luchas y disputas. Diferentes visiones del mundo y diferentes perspectivas profesionales fueron activadas; el enfrentamiento entre generaciones y el choque entre el pensamiento museológico hegemónico de origen europeo y otras tendencias que buscaban afirmarse, teniendo en cuenta las experiencias nacionales, también estuvieron presentes. En el caso brasileño, la disputa entre el pensamiento museológico barrosiano y las nuevas formas de pensar y practicar la museología que venían imponiéndose, especialmente a partir de las nuevas generaciones, también era presente y sensible. Según el informe final de Henri Rivière, "hubo divergencias, a veces agudas, entre los educadores y el personal de los museos".

El seminario de 1958 se encargó de debatir y tratar de definir algunos conceptos: museología, museo, museografía, grandes museos, pequeños museos, museos medianos y arquitectura de museos; así como señalar a favor del diálogo términos técnicos como: iluminación, clima exterior, seguridad contra robos, seguridad contra incendios, conflictos armados y otros temas. Examinar los conceptos trabajados en 1958 y ponerlos en movimiento en la actua-

ITINERÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS

JAIME MAURÍCIO

Encerramento do Seminário: algumas conclusões

Seminário Latino-Americano de Museus, que há cêrca de um mês vinha desenvolvendo intensa atividade no Museu de Arte Moderna do Rio, a fim de melhor esclarecer e renovar a ação do museu no plano da pedagogia, da educação em geral, encerrou-se ontem, às 16 horas, no auditório do Ministério da Educação e Cultura através de uma cerimônia presidida pelo ministro Clóvis Salgado, com a presença (na mesa) do sr. Jean Thomas, vice-diretor-geral da UNESCO, do professor George Henri Rivière, delegado da UNESCO que dirigiu os trabalhos, sra. Heloísa Alberto Tôrres, diretora da Organização Nacional do ICOM e do professor Themistocles Cavalcanti, presidente do IBECC. Presentes ainda todos os delegados da UNESCO, das nações latino-americanas, museólogos, críticos e artistas. Falou o ministro da Educação, falaram todos os presentes à mesa: palavras de satisfação, de congratulações pelo êxito do Seminário. E o voto unânime para que os resultados do trabalho tivesse ampla acolhida entre os países latino-americanos.

Os seminaristas ainda não concluiram totalmente o relatório a ser apresentado. Entretanto, podemos adiantar de forma sintética e possivelmente incompleta uma parte das recomendações a serem feitas à UNESCO e, conseqüentemente, às nações Latino Americanas.

A APRESENTAÇAO

A apresentação é o meio específico à disposição do museu para valorizar a presença dêsses testemunhos. O museu entretanto, não pode realizar integralmente essa valorização sem recorrer, em doses que variam segundo as circunstâncias, aos meios considerados auxiliares, outras formas de difusão, como a linguagem, a imagem fixa ou escrita, o cinema, o rádio, a televisão, a imprensa. Uma apresentação que corresponda a êsses princípios será de inestimável valia para a educação.

O seminário concluiu que o nível intelectual da apresentação pode variar de acôrdo com os tipos de apresentação. Um nível elevado deve ser sempre tentado. A apresentação deve ser proposta, nunca imposta, e o conservador concretizará êsse objetivo se contar com a ajuda de um museólogo qualificado e as autoridades competentes fornecerem os meios necessários.

ATIVIDADES EDUCATIVAS

Nenhum tipo clássico de atividades educativas do museu deve ser negligenciado. E' essencial desenvolver ao máximo compatível com a ordem a participação bem pensada do público. E' importante a visita guiada, principalmente se fôr auxiliada por meios especiais, como o cinema por exemplo. Atenção especial deve ser dada a formas novas de atividades, como as excursões e os clubes, que abrem à educação as mais amplas perspectivas.

PUBLICAÇOES

E' necessário dar aos museus todos os meios necessários para realização e difusão de suas publicações educativas. Entre elas, deve-se dar uma atenção especial àqueles que, estimulando no espírito do público o interêsse pelas coleções, prolongam por isso mesmo seus efeitos. Os museus deverão vigiar a qualidade das publicações educativas difundidas sob sua orientação.

O CINEMA

O filme cinematográfico traz à ação educativa dos museus diversas vantagens: animação específica dos programas; possibilidade de formas novas para facilitar a ação, figurando em primeira linha o filme da visita guiada. Acentua-se a importância do filme de 16 mm, na medida em que: a) seu preço de revenda esteja mais em proporção com os recursos medianamente à disposição dos museus; b) convenha mais às circunstâncias disponíveis para difusão; c) facilite a cooperação de cinegrafistas afecionados.

Os museus devem estimular a produção de películas sôbre a instituição e instalação com material de proteção adequado. Solicita-se às autoridades responsáveis que lhes forneçam recursos para êsse trabalho.

O RADIO

O rádio pode levar o museu e sua ação educativa a um imenso público indireto: através de seus vários tipos de programas, por meio de programes reservados aos próprios museus. Na medida das suas responsabilidades, os podêres públicos devem favorecer essa proposição, especialmente no que diz respeito ao rádio escolar. As emissôras particulares também demonstram boa vontade, bastando que os museus lhes demonstre a variedade o valor dos recursos dos quais dispõem. Tipos novos de programas foram emitidos com êxito em alguns países, cuja originalidade consiste em associar a imagem ao som, dentro das limitações do gênero. Considerando as circunstâncias locais, sua aplicação se recomenda para a América Latina.

TELEVISAO

Considerando o desenvolvimento acelerado na maioria dos países do mundo, a televisão pode ser um poderoso instrumento de educação, que muito interessa aos museus da América Latina, que se esforçarão: a) por ocupar um lugar nas rubricas dos programas de atualidades, cultura e televisão escolar: b) por conseguir a criação de rubricas reservadas especialmente para êles, desenvolvendo programas específicos.

Conviria que essa ação não se fizesse exclusivamente em cadeias especializadas, mas ainda no quadro das emissões mais espetaculares e atraentes por serem as mais apreciadas. Muitas possibilidades se oferecem para uma cooperação estreita entre a televisão e os museus, respeitadas as preocupações de cada uma das partes.

COMUNIDADE DE MUSEUS

Não obstante as categorias diferentes — museus de arte e artes aplicadas, museus arqueológicos e de história, museus de etnologia e de folclore, museus de ciências naturais, museus científicos e técnicos, etc. — os museus possuem em geral a mesma característica, os mesmos interêsses e métodos, cabendo-lhes, fundamentalmente e em benefício coletivo da sociedade, uma missão de estudo, de conservação e de valorização dos bens culturais.

Essa missão dos museus seria favorecida se em todos os países latino-americanos e outros em que fôsse necessária, se criassem entre os museus um sistema comum de administração ou de coordenação, cuja eficiência e continuidade seriam reforçadas por uma ampla integração da profissão de museus.

CURSOS

O Seminário, considerando que não existe na América Latina uma verdadeira escola de museólogos e técnicos, o que os cursos de museus são muito poucos, concluiu: 1) que nos países desta região do mundo, onde os museus estão pouco desenvolvidos, seja instituída uma verdadeira escola de museus, tendo ou não ensino científico especializado, fazendo dispensável o ensino museológico especializado, mas com ensinos práticos em coordenação com os grandes museus especializados; 2) que os diplomas ministrados por essas escolas dêem direito a inscrição em uma lista de aptidão, elaborada por peritos qualificador, a fim de garantir direitos a qualquer nomeação ao pôsto de conservador, de museólogo ou educador de museus; 3) que se organizem em cada um dos outros países da América Latina cursos de museus, cujos diplomados teriam tratamento preferencial; 4) que no que concerne ao aperfeiçoamento da profissão de museu, organizem-se estágios coletivos ou individuais com os meios proporcionados pelas circunstâncias; 5) que se encontre os meios de favorecer a organização dessas escolas e dêsses cursos e de permitir aos aspirantes a conservadores ou museólogos seguir cursos de aperfeiçoamento no estrangeiro; 6) que se deve solicitar as autoridades responsáveis dos países da América Latina que cuidem especialmente dêsses sérios problemas de ensino, que são: a qualificação e o aperfeiçoamento da profissão de museus e a elevação do nível profissional dos museólogos

Figura 1 - Correio da Manhã, 1 de octubre de 1958, p. 16. Itinerario de Artes Plásticas. Disponible en Hemeroteca Digital: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_06/97051?pesq=1958

lidad, tratando de percibir lo cuánto se ha avanzado y cuánto se sigue enredado en los problemas diagnosticados en aquel año que no debería acabar, no es una tarea difícil ni fácil; simplemente, es una tarea necesaria.

Cabe destacar el papel de la prensa en la cobertura del evento, que proporcionó ricas fuentes para la comprensión de la dinámica del evento,de los debates y las tensiones ocurridas. En especial, el trabajo del periodista Jaime Maurício, del periódico Correio da Manhã, fue un importante recurso para acceder a las conclusiones parciales del seminario más allá del informe de Rivière, publicado dos años después del evento.

III

El evento de 2018 tuvo lugar en uno de los contextos más duros de la historia de los museos y la museología en Brasil: el trágico incendio del *Museu Nacional* (Museo Nacional), pocos días antes del inicio del seminario, que destruyó casi por completo toda el acervo del museo, que lucha hasta este momento por reconstruirse.

En el contexto de retroceso político y institucional de la época, el entonces gobierno de Michel Temer vio en la tragedia del *Museu Nacional* una "ventana de oportunidad", utilizada como vía para intentar, a través de las Medidas Provisionales 850 y 851, extinguir el *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos - IBRAM), crear la Agencia Brasileña de Museos y un fondo patrimonial, cuyos criterios, métodos y necesidades eran bastante polémicos. Tras una amplia articulación y movilización de grupos en defensa de la política nacional de museos y del Ibram, la Medida Provisional 850, que debía sustituir al Ibram, fue rechazada, manteniéndose el *Instituto Brasileiro de Museus* en la forma actual (MP..., 2019). La Medida Provisional 851, que autorizaba las parcerías entre la gestión pública y los fondos patrimoniales, se convirtió en la Ley 13.800 el 4 de enero de 2019.

El *Museu de la República* desempeñó un papel especial en la resistencia y la lucha contra las Medidas Provisionales 850 y 851. El Museo se transformó en un centro de articulación y movilización. Cabe recordar que en el *Museu de la República* se realizaron actos públicos, entre ellos la recepción de la marcha de los estudiantes de museología que recorrieron desde Urca hasta Catete. Además, mientras el cuerpo directivo de otros museos de Ibram silenciaba o se mostraba connivente con la "ventana de oportunidad", el equipo del Museu da República, incluyendo su dirección colegiada, asumió la lucha y el enfrentamiento.

Cabe resaltar que en los cuatro años siguientes desde la elección de Jair Bolsonaro como presidente de la República de Brasil, el área de cultura y museos ha sido blanco de ataques ideológicos, colocando al Ibram y a otros municipios bajo el mando de dirigentes hostiles a la política cultural construida a lo largo de los últimos 30 años de frágil (ahora todos lo sabemos) democracia en Brasil; muchos de estos dirigentes actuaron con el claro objetivo de minar las instituciones culturales por dentro, hasta el extremo de que uno de ellos fue exonerado tras parafrasear al Ministro nazista Joseph Goebbels en un discurso público (VERDÉLIO, 2020).

Entre 1958 y 2018 han pasado muchas cosas, se han producido y puesto en marcha muchas innovaciones en el campo de los museos, de la conservación preventiva, de la expografía, de la educación museal, de la gestión de riesgos, de la elaboración de planes museológicos y de las políticas públicas de museos.

La construcción del Instituto Brasileiro de Museus, el Registro Nacional de Museus, el Sistema Brasileiro de Museus, el programa editorial del Ibram, la Política Nacional de Educação Museal, el Programa Nacional dos Pontos de Memória, la perspectiva, las reflexiones y prácticas de la Museología Social, los más de quince cursos de graduación en Museología, los cuatro programas de maestría en Museología, uno de ellos con la habilitación en

doctorado, los cuatro Cursos de Estudios Avanzados en Museología con acceso al doctorado en la *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias* (Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías - ULHT), las Redes de Educación Museal y de Museología Social, entre muchas otras iniciativas, constituyen novedades evidentes. A estas iniciativas se suman la creación de museos comunitarios, museos indígenas, museos quilombolas, museos en favelas y muchas otras experiencias museales. Es una novedad: pensar y practicar el museo como herramienta de lucha, así como espacio de encuentro, relación, disputa y litigio. Desde la perspectiva de la museología social, los museos son el territorio del "y", no del "es".

¿Qué hay de nuevo entre 2018 y 2023? La pregunta y la respuesta son inevitables. Lo nuevo es el ascenso de una enorme fuerza fascista que despertó y gobernó Brasil en los últimos años, que amenazó todas las conquistas de las últimas décadas en el campo de la cultura y de la educación y que no puede ser ignorada. Aunque derrotada en las urnas en 2022, esta fuerza no está muerta.

El colonialismo, el fascismo, el racismo, el sexismo, la lgbtfobia y la aporofobia siguen vivos; todavía hay una enorme cantidad de personas en el país que ven como amenaza la mera existencia del otro.

Todo esto aumenta la responsabilidad de los museos en términos culturales y educacionales; todo esto indica la necesidad de una educación museal y una museología social cada vez más democráticas y radicales.

Referencias Bibliográficas

MAURÍCIO, Jaime. Itinerário das artes plásticas. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, p. 16, 1 out. 1958.

VERDELIO, ANDREIA. Bolsonaro exonera secretário especial da Cultura, Roberto Alvim: Alvim divulgou vídeo que remete a trechos de discurso de Goebbels, Agência Brasil, [S. l.], p. 1, 17 jan. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2020-01/bolsonaro-exonera-secretario-especial-da-cultura-roberto-alvim. Acesso em: 13 out. 2023.

MP da Agência Brasileira de Museus foi rejeitada pela Câmara. Agência Senado, [S. l.], p. 1, 14 fev. 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/14/mp-da-agencia-brasileira-de-museus-foi-rejeitada-pela-camara. Acesso em: 13 out. 2023.

CHAGAS, Mario. O seminário regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958): sessenta anos depois. In: CHAGAS, Mario; RODRIGUES, Marcus Vinicius Macri (org.). A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

Consideraciones sobre investigación y evaluación en el campo de la educación museística en Brasil

Adriana Mortara Almeida

Doctora en Ciencias de la Información y Documentación, Profesora de la UFMG

Denise C. Studart

Doctora y Máster en Museología, Museu da Vida Fiocruz

1. INTRODUCCIÓN

Se consideran los museos espacios que brindan diversas experiencias de educación, disfrute, reflexión e intercambio de conocimientos para diferentes públicos (ICOM, 2022).

A lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI, hubo variaciones acerca del significado del término "educar" en los museos, como el aprendizaje se produce en los espacios museísticos, las formas en que se deben comunicar los contenidos y mensajes en estos ambientes y la forma en que las instituciones museológicas provocan el proceso educativo.

El interés en investigar y evaluar exposiciones y acciones educativas en museos está relacionado principalmente con la necesidad de comprender la naturaleza de la comunicación y del aprendizaje en estos ambientes e investigar cómo las estrategias comunicacionales y educativas afectan el comportamiento y las percepciones de los visitantes (STUDART, 2003).

Durante muchas décadas, ciertos estudios han considerado que los museos, a través de sus exposiciones, eran capaces de provocar un aprendizaje en sus visitantes "sólo" a través de la observación y la lectura de los textos y artefactos expuestos. Según esta visión, los museos brindan sus conocimientos a los visitantes a través de sus exposiciones, que "absorben" todos estos conocimientos (algunos todavía adhieren a esta perspectiva).

Sin embargo, se ha cambiado radicalmente esta visión en las últimas décadas y el aprendizaje en museos es actualmente comprendida como una "negociación dialógica" entre los mensajes de una exposición y sus diferentes públicos. Según Studart, Almeida

y Valente (2003, p.156) "el visitante debe ser considerado un sujeto activo, social y psíquico, aceptando la permeabilidad perceptiva de los individuos, en la medida en que cada uno tiene una mirada de significados distintos".

Principalmente a partir de los años 1980, según Köptcke (2003), "investigadores en Europa (Miles, Bicknell et alii), en Canadá (Lefèbre, Niquette et alii) y en Estados Unidos (Screven, Shettel et alii)" lo consideran importante - también en otros países - utilizar la información recopilada en las evaluaciones de los visitantes de los museos en el proceso de diseño de sus exposiciones y otras actividades de comunicación y educación.

En varias revistas internacionales se publican artículos dedicados al tema de la "evaluación en museos", un tema que aparece en revistas de educación, psicología y ciencias sociales. Revistas especializadas en el campo museológico, como *Curator, Museum News, Journal of Museum Education, Museological Review, Journal of Education in Museums, Visitor Studies Today*, entre otras, presentan periódicamente textos sobre estudios evaluativos.

En Brasil, el Comité Brasileño de Educación y Acción Cultural (CECA-Brasil), parte del Consejo Internacional de Museos, presentó diferentes documentos en las Conferencias Anuales de CECA/ICOM (STUDART, 2004). Un texto en particular, preparado por Almeida (1998), coordinador de CECA-Br en aquel momento, para la Conferencia Anual de CECA en 1997, trataba sobre "Evaluación de la educación y la acción cultural en los museos: teoría y práctica". En ese documento, se enfatizó que la evaluación de acciones educativas es parte del proceso pedagógico y no puede verse de manera aislada, que es importante para el trabajo educativo y comunicativo de los museos conocer el perfil de sus visitantes, sus expectativas, los motivos de su visita y otros elementos, ya que esta información ayuda en la planificación de acciones educativas y culturales, y que se debe ver la evaluación como un proceso que no se puede desvincular de los objetivos de los programas y actividades educativas del museo. Algunas recomendaciones de los miembros de CECA-Brasil en este documento incluyeron las siguientes:

> adoptar evaluaciones y realizar estudios sobre el público en los museos, con el fin de desarrollar un compromiso de la institución con estos estudios; preparar y aplicar estudios sistemáticos con propuestas claras y bien definidas; incluir el tema 'evaluación' en los programas de museología; crear un medio de comunicación dedicado a encuestas de evaluación entre profesionales de museos. (STUDART, 2004, p.16)[1]

En este artigo, buscamos presentar algunas investigaciones que son referencias para los estudios de evalua-

1 Las recomendaciones anteriores forman parte del texto citado, publicado en el "Dossier CECA-Brasil" de la Revista Musas/IPHAN en 2004, preparado por la entonces coordinadora de CECA-Br, Denise Studart (2004). El artigo presenta informaciones acerca de la producción intelectual de CECA-Brasil en las conferencias internacionales del Comité de Educación y Acción Cultural del ICOM de 1996 a 2004. Además de este artigo, el Dossier presenta textos de otros/otras colegas de CECA Brasil.

ción en Brasil, de manera exploratoria, identificando tendencias con relación a la metodología adoptada, los objetos de estudio y los resultados, además de otros aspectos observados.

2. INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS EVALUATIVOS ACERCA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y DEL APRENDIZAJE EN MUSEOS EN BRASIL: UNA BREVE VISIÓN GENERAL

A partir de la década de 1990 y principalmente en las dos primeras décadas de este siglo XXI, hay una diversificación de programas de postgrado en Brasil que abordan investigaciones en el campo de la educación en museos, incluidos estudios evaluativos (OVIGLI, 2015). Los principales instrumentos de investigación utilizados en estas investigaciones son métodos provenientes de las ciencias humanas y sociales, como cuestionarios, observaciones, entrevistas, grupos focales, grabaciones, dibujos, entre otros.

Es posible percibir una ampliación del interés por las evaluaciones dentro de los sectores educativos de los museos; sin embargo, esta no es necesariamente una actividad institucionalizada y realizada por profesionales especializados. La excepción es el Museo de la Vida de Fiocruz, cuya estructura incluye el Núcleo de Estudios de Público y Evaluación/Nepam, con un equipo permanente de investigadores.

Investigaciones realizadas en el ámbito académico ofrecen los subsidios para las prácticas cotidianas de los sectores educativos de los museos. No obstante, la elaboración de estudios por los equipos dentro del sector educativo requiere un esfuerzo adicional, ante las exigencias que enfrentan los educadores en su trabajo diario, que dificultan la práctica continua de procesos de evaluación más profundos.

En el contexto brasileño, iniciativas para evaluar la relación museo-escuela y la formación de docentes, además de los impactos causados por las exposiciones en los estudiantes, se desarrollaron principalmente a partir de la década de 1990 a través de investigaciones académicas realizadas por educadores de museos, como se presentará a continuación.

En sus respectivas investigaciones de máster, Sibele Cazelli (1992) y Beatriz Muniz Freire (1992) exploraron la 'evaluación de la formación de docentes' en un museo de ciencias Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST (Museo de Astronomía y Ciencias Afines) y en un museo antropológico Museu do Folclore Edison Carnceiro/Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (Museo de Folklore Edison Carneiro/Centro Nacional de Folklore y Cultura Popular), los dos ubicados en la ciudad de Río de Janeiro. Cazelli y Freire describen las actividades y materiales desarrollados por los museos para la formación de docentes, con el objetivo de enriquecer las visitas a los museos por parte de los estudiantes llevados por estos docentes. En su investigación, Freire nota que:

> Considerando al docente como el agente multiplicador, el equipo del MFEC comenzó a realizar una visita guiada para el docente como preparación previa. Según el responsable del sector en 1991, '...esta práctica (visita guiada) resultó inadecuada, ya que

> se multiplicaba la demanda de docentes que querían 'ser guiados', sin cumplir el objetivo más importante de la orientación: preparar el docente para un papel activo con sus alumnos durante la visita. (...) parecía que los docentes simplemente imitaban la visita guiada, reproduciéndola con sus alumnos, incluso con las mismas características de lenguaje del técnico que los había guiado. (FREIRE, 1992, p.50-51 apud ALMEIDA, 1997, p.53)

La investigación mencionada anteriormente muestra que preparar a los docentes para visitar museos con sus alumnos es un tema complejo que requiere diferentes enfoques con los docentes para alcanzar el objetivo deseado.

Todavía en los años 1990, las tesis de Adriana M. Almeida (1995) y Maria Esther A. Valente (1995) abordan las exposiciones del Museu Biológico do Instituto Butantan de São Paulo (Museo Biológico del Instituto Butantan de São Paulo) y del Museu Nacional do Rio de Janeiro (Museo Nacional de Río de Janeiro) e investigan las percepciones de los visitantes a través de la observación de los visitantes, cuestionarios y entrevistas. Las dos autoras buscan identificar la comprensión de las exposiciones por parte de los visitantes a partir de su comportamiento y declaraciones acerca de la experiencia de la visita y de los contenidos tratados. Valente utiliza una descripción etnográfica y entrevistas, mientras que Almeida utiliza cuestionarios. Los resultados presentan las narrativas construidas por los visitantes, que no siempre coinciden con las propuestas de quienes diseñaron las exposiciones.

Douglas Falcão (1999), en su máster académico, exploró el proceso de interacción de los estudiantes con un módulo expositivo del Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST a través de observaciones, cuestionarios y entrevistas. Al igual que Almeida (1995), él aplica cuestionarios antes y después de la visita con el objetivo de identificar aprendizajes en el entorno museístico. La investigación de Falcão mostró, por ejemplo, un cambio en la concepción de los estudiantes acerca del fenómeno de las estaciones del año:

> [...] el 30% de ellos expresa cambios en sus modelos para hacerlos compatibles con los modelos científicos, mientras que el 22% expresa el reconocimiento de que sus modelos previos a la visita eran inconsistentes con el conocimiento de referencia o comenzó a expresar modelos que, si bien no eran compatibles con el modelo científico, se caracterizan por establecer relaciones entre variables que expresan el desarrollo de una 'racionalización científica. (FALCÃO, 1999, p.244)

A principios del siglo XXI, Denise Studart buscó evaluar el comportamiento, las percepciones y el aprendizaje de niños y sus familias en exposiciones diseñadas para niños en su investigación doctoral en Inglaterra (STUDART, 2000). El análisis de las preguntas de interpretación abierta indicó que los miembros adultos de la familia estaban entusiasmados con la oportunidad que tenían los niños de interaccionar con las exposiciones y percibían el enfoque interactivo como un elemento motivador para el público infantil con respecto al aprendizaje. La mayoría de los niños de este estudio afirmaron que preferían visitar museos en un contexto familiar que en un

contexto escolar. Los análisis estadísticos indicaron que las percepciones de los niños acerca de su aprendizaje se vieron afectadas principalmente por el tiempo que pasaron en el museo y por el familiar que los acompañaba (sus madres). Esta investigación demostró que las exposiciones dirigidas a los niños poseen características que inciden de manera positiva en la experiencia en museos de los niños y adultos de la familia, que ellos perciben que aprenden algo en este ambiente y que las exposiciones interactivas son un catalizador eficiente de las actividades sociales familiares.

Julia Rocha Pinto (2012) realizó una investigación en cuatro instituciones museológicas de São Paulo acerca de los instrumentos utilizados para evaluar acciones educativas. Todas utilizaban cuestionarios completados por los educadores de los museos, profesores y estudiantes. A partir del análisis de estas prácticas, la autora propone un instrumento de evaluación que permite una mayor reflexión y manifestación por parte de los educadores de los museos, aplicado en el ámbito de las acciones educativas de la institución donde trabajaba (Pabellón de las Culturas Brasileñas). Pinto muestra cómo la evaluación ha sido mejor entendida por los profesionales del campo:

> Reflexionando sobre la función de la evaluación dentro de los museos, al final de este trabajo entiendo que evaluación y mediación son prácticamente inseparables. La mediación cultural es un ejercicio de encuentro y diálogo entre educador y visitante. En este encuentro, el mediador no sólo habla, sino principalmente escucha. Comprendí que evaluar también es escuchar. (PINTO, 2012, p.117)

Seguramente, escuchar atentamente es uno de los aspectos cruciales de un buen trabajo de evaluación.

Los materiales educativos creados por los sectores educativos de los museos, para su utilización dentro y fuera de estos espacios, también son objeto de algunos estudios evaluativos. Una parte significativa de estos materiales está dirigida a los docentes. En la publicación 'Educación en Museos y Materiales Educativos', Marandino et alii (2016) presentan una serie de materiales preparados a partir de investigaciones y plantean la importancia de evaluarlos. Los autores mencionan algunas evaluaciones ya realizadas, las metodologías utilizadas (cuestionarios, entrevistas, grupos focales, observaciones con videograbaciones) y los cambios sugeridos a partir de estas metodologías. Al fin del estudio, afirman que:

> Los ejemplos indicados revelan que las evaluaciones de los materiales educativos ayudan a comprender mejor sus potencialidades y sus limitaciones. Además, revelan que los materiales utilizados y los costos deben ser previamente analizados y constantemente evaluados en el proceso de preparación de materiales educativos. De esta manera, las evaluaciones pueden contribuir a la mejora de estos materiales, presentando datos relevantes por su efectividad con el público. (MARANDINO et al., 2016, p.42)

Un otro ejemplo de evaluación de material educativo, dirigido a docentes de artes, fue realizado por Almeida (2009) utilizando grupos focales y cuestionarios. Hubo la posibilidad de que los profesores analizaran y aplicaran el material en un formato provisional en las aulas. Los resultados de la

evaluación permitieron la elaboración de un material definitivo más adecuado según el punto de vista de los docentes.

Hay también estudios acerca de materiales educativos de museos de otras áreas, como el Diseño, como lo hacen Novaes y Alexandre (2016) en un artículo que analiza la disposición de los materiales educativos disponibles en versiones digitales dirigidas a los niños.

Los materiales educativos preparados en museos de arte, historia y ciencias, como juegos, kits educativos, 'mochilas de curiosidades', audioguías y tableros impresos, han sido evaluados y descritos en artículos y presentaciones en congresos. Las principales metodologías utilizadas son el análisis crítico tanto de expertos como de los públicos destinatarios específicos de cada material, con entrevistas, grupos focales y otras técnicas. Estos estudios contribuyen al desarrollo de metodologías de evaluación de diferentes tipos de materiales educativos, aunque la aplicación inmediata de los resultados se limite al material que se evalúa.

3. UNA PRÁCTICA QUE FOMENTA EL DIÁLOGO Y LA TRANSFORMACIÓN

En este artículo buscamos presentar algunas investigaciones y el uso de evaluaciones en el campo de la Educación en Museos, en exposiciones, materiales educativos y formación de docentes. Consideramos que estos textos son referencias para los estudios evaluativos en Brasil, realizados entre las décadas de 1990 y 2020. Seguramente hay otras investigaciones académicas que no se han mencionado aquí, pero que podrían ser parte de futuros artículos más completos.

El aumento de estudios dedicados a la evaluación de actividades y proyectos educativos en museos en las últimas dos décadas ha creado un conjunto de conocimientos sobre la educación en museos y el aprendizaje que tiene lugar en estos espacios. Sin embargo, todavía es necesario que estos estudios se conviertan en prácticas institucionalizadas para garantizar su continuidad.

Los temas para una agenda de investigación sobre evaluación educativa en museos incluyen: investigar los beneficios de la educación en museos; comprender los tipos de aprendizaje que se producen en exposiciones y acciones educativas; cómo los materiales educativos pueden ayudar a padres/madres y docentes a estimular el aprendizaje de los niños/estudiantes durante y después de su visita al museo; adaptar lenguajes y actividades a los diferentes públicos de estas acciones educativas; identificar las mejores estrategias para promover la participación de diferentes públicos; entre otros aspectos.

Se comprende actualmente que es esencial para la política educativa, cultural y social de los museos ampliar cada vez más sus acciones dirigidas a la sociedad, buscando más inclusión y accesibilidad. Entendemos que los procesos de evaluación contribuyen en este sentido.

Corresponde a los profesionales de los museos incorporar a sus prácticas comunicacionales y educativas el desar-

rollo de estudios evaluativos, así como los elementos de información que producen los dispositivos de evaluación aplicados a los visitantes.

Esperamos haber contribuido al debate acerca de la contribución de los estudios de evaluación en el campo de la Educación Museística en Brasil, considerando que estas prácticas son capaces de establecer un espacio de escucha fértil entre el público, educadores y otros profesionales de los museos, esperando que los procesos de evaluación en estos espacios sean en realidad un campo de diálogo y transformación.

4. Referencias

ALMEIDA, Adriana M. (1995) A relação do público com o Museu do Instituto Butantan: análise da exposição "Na Natureza não existem vilões". Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, Adriana M. (1997). Desafios da relação museu-escola. Comunicação & Educação, (10), 50-56. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i10p50-56

ALMEIDA, Adriana M. (1998). Evaluation and cultural action in museums: theory and practice. Annual Conference CECA/ICOM 1997 Proceedings, Rio de Janeiro:Casa de Rui Barbosa, p.46-47. Disponível em https://drive.google.com/file/d/0B8yHu7SudP4kX04zeDdIUlNLZE0/view?resourcekey=0-cqvP4HvV7UkqZIhGXTmuoA

ALMEIDA, A. M. (2009) Evaluation of Educational Material Designed to be Used by High School Art Teachers. Journal of Museum Education, v. 34, p. 97-109.

ARSLAN, L.; SANTOS, M. C. C. (2013) Materiais educativos para exposições de arte contemporânea: análise de duas experiências em Uberlândia. Ouvirouver. v. 9 n. 2 p. 302-313 jul.|dez. 2013.

CAZELLI, Sibele (1992). Alfabetização científica e os museus interativos de ciências. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FALCÃO, Douglas (1999). Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciência. Dissertação (Mestrado em Educação, Gestão e Difusão de Biociências) – Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FREIRE, Beatriz Muniz. (1992) O encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HOFSTAETTER, A.; MARTINS, T.L. (2016). Um jogo educativo para conhecer o acervo de um museu. Anais 25ffl Seminário Nacional de Arte e Educação: Poéticas, Pesquisa e Docência. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2016, p.99-105. Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/364/470

KÖPTCKE, Luciana S. (2003) Observar a experiência museal: uma prática dialógica? Reflexões sobre a interferência das práticas avaliativas na percepção da experiência museal e na (re)composição do papel do visitante. In: Avaliação e Estudos de Públicos no Museu da Vida. II Caderno do Museu da Vida. Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz. Rio de Janeiro. págs.5-21.

LOURENÇO, Marcia F. (2017). Materiais educativos em museus e sua contribuição para a alfabetização científica. AMARAL; TOJO (org.). Rede de Redes – diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil. https://www.sisemsp.org.br/redederedes/artigos/media/pdfs/nucleo3_artigo15.pdf

MARANDINO, M. et al. (2016). A Educação em Museus e os Materiais Educativos. São Paulo: GEENF/USP. Disponível em http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2016/08/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Museus-e-os-Materiais-Educativos.pdf

NOVAES, L.; ALEXANDRE, R.F. (2016). Materiais educativos em museus: investigando as possibilidades de desenvolvimento de experiências memoráveis. Pesquisas em Discurso Pedagógico, 2016.1. DOI:10.17771/PUCRio.PDPe.26731

OVIGLI, D. B.. (2015). Panorama das pesquisas brasileiras sobre educação em museus de ciências. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 96(244), 577–595. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/33891329

PINTO, Julia Rocha (2012). Processos avaliativos em mediação cultural: A postura reflexiva das ações educativas. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes, UNESP. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86929/pinto_jr_me_ia.pdf

STUDART, Denise C.; ALMEIDA, Adriana M.; VALENTE, M. Esther (2003) Pesquisa de Público em Museus: desenvolvimento e perspectivas. In: Gouvêa, G.; Marandino, M.; Leal, M.C. (Orgs) Educação e Museu: A Construção Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciência. Rio de Janeiro: Editora Acesss. p.129-157.

STUDART, Denise C. (2004). A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de Educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. In: MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN - Departamento de Museus e Centros Culturais. n.1 . Rio de Janeiro: IPHAN. pág.11-18.

STUDART, Denise C. (2003) Famílias, Exposições interativas, e Ambientes Motivadores: o que dizem as pesquisas? In: Avaliação e Estudos de Públicos no Museu da Vida. II Caderno do Museu da Vida. Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz. Rio de Janeiro. pág. 33-42

STUDART, Denise C. (2000) The Perceptions and Behaviour of Children and their Families in Child-Orientated Museum Exhibitions. Tese de Doutorado (PhD). Museum Studies Department. University College London. 424 págs.

VALENTE, Maria Esther (1995). Educação em museus. O público de hoje no museu de ontem. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Educación patrimonial y arqueología en Brasil: discusiones y controversias

Camilo de Mello Vasconcellos
Doctor en Historia Social y Profesor de Museología, MAE-USP

En la segunda mitad del siglo XIX, con el surgimiento de la antropología como ciencia de la alteridad, la voluntad evolucionista de analizar a las sociedades humanas otorgó más importancia a las colecciones arqueológicas, pero se enfocó en identificar signos de atraso, salvajismo y barbarie en las sociedades indígenas de Brasil y, por tanto, las distanció del modelo de civilización blanco y elitista.

No es casualidad que el Museu Nacional (Museo Nacional), durante la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del siglo XX, tuvo dentro de sus colecciones innumerables cráneos pertenecientes al patrimonio arqueológico de los pueblos indígenas que fueron estudiados por una antropología de inspiración Lombrosiana[1].

Así, la actuación de etnólogos, arqueólogos y de los especialistas de las otras áreas de las ciencias naturales ocurría necesariamente en las instituciones museísticas, ya que las primeras universidades fueron creadas solo a partir de la década de 1930 en el siglo XX.

La arqueología en Brasil tuvo su primera gran aparición pública durante la Exposición Antropológica de 1882 en la sede del Museu Nacional, en donde se exhibieron evidencias de la ocupación humana en el litoral brasileño (sitios arqueológicos denominados concheros), aspectos de las sociedades alfareras, especialmente Marajoara, además de cráneos, ornamentos, puntas de proyectiles y artefactos, que, junto a objetos etnográficos y óleos de representaciones de distintos grupos indígenas, recibieron

1 Cesare Lombroso (1835-1909) fue un médico italiano que se dedicó a practicar una antropología física marcadamente evolucionista y cuya signo fue la búsqueda de signos craneales que mostraran tendencias hacia la criminalidad y el atraso físico y cultural de distintos pueblos de las sociedades que no eran europeas. Esta visión marcará profundamente la práctica antropológica y arqueológica de los museos de Brasil.

una amplia cobertura mediática e incluso alcanzaron un número de visitas significativas para los estándares de la época (ANDERMANN, 2004).

Según Moraes Wichers, la Exposición Antropológica de 1882 fue

> un escenario privilegiado para posicionar una pedagogía museológica colonialista, capaz de entrelazar discursos sobre el 'indio histórico' -preferiblemente extinto, que figura en el discurso de la construcción de la nación- y el 'indio contemporáneo' que debe ser controlado. Esta pedagogía influyó la Arqueología brasileña durante un largo período (2015, p.110).

Aún en sus inicios, la arqueología no ocupaba un lugar destacado y no existía un programa de educación superior en el contexto nacional, lo que la convertía en un área de actividad restringida a unos pocos interesados, especialmente naturalistas vinculados a los Museu Nacional, Museu Paulista (Museo Paulista) y Museu Paraense Emílio Goeldi (Museo Paraense Emílio Goeldi).

Bruno (1995), al analizar el panorama brasileño, se refiere a la circunscripción de las fuentes arqueológicas con el concepto de "memorias exiliadas", afirmando que el patrimonio arqueológico ha servido para validar las diferentes interpretaciones relacionadas con la cultura brasileña.

Paulatinamente, la superación del modelo evolucionista y el surgimiento de otras vertientes de interpretación antropológica – especialmente el difusionismo y el funcionalismo –, la creación de las universidades brasileñas a partir de 1930 y la publicación de investigaciones en el área antropológica realizadas en los departamentos de docencia de estas instituciones, llevaron tanto a los museos como a la investigación en el campo de la arqueología a un cierto ostracismo (SOMBRIO; VASCONCELLOS, 2018).

Fue solo a partir de la década de 1960 que en algunas universidades se inició la creación de cursos y de enseñanza formal de arqueología, especialmente en el eje Río-São Paulo, pero aún sin un modelo teórico-metodológico debidamente consolidado. Lo que llama la atención es que algunos de estos cursos fueron influenciados por ideologías conservacionistas, en particular por la destacada actuación de Paulo Duarte en São Paulo y de Luís de Castro Faria en Río de Janeiro.

De hecho, el modelo concebido por Paulo Duarte y consolidado en el antiguo Instituto de Prehistoria (IPH) de la Universidade de São Paulo (USP) fue el que mejor consideró la relación investigación/salvaguardia/socialización y que condujo a la creación de una tradición centrada en la práctica de actividades museológico-educativas de gran importancia (BRUNO, 1984, 1995).

Una experiencia pionera e históricamente importante para la discusión sobre metodologías de la educación patrimonial en los museos tradicionales, que también favoreció al área de la arqueología, tuvo lugar en 1987 con la llegada de John Reeve y Eilean Hooper Grenhill, dos importantes investigadores ingleses del campo de la educación en museos. Ellos visitaron el Museu de Prehistoria Paulo Duarte (Museo de Prehistoria Paulo Duarte) del Instituto de Prehistoria (IPH) de la USP, el Museu Lasar Segall (Museo Lasar Segall) y también Río de Janeiro, apoyados por el entonces

Programa de Museos Nacionales que existió entre los años 1980-1985.

En esta experiencia y a partir de las exposiciones de larga duración existentes, los investigadores realizaron varios talleres para abordar temas de arqueología precolonial brasileña en las exposiciones "O Cotidiano na Pré-História" y "O Cotidiano na Arqueologia", ambas concebidas por Maria Cristina Oliveira Bruno.

Durante estos talleres en el entonces Instituto de Prehistoria (IPH), tuvieron lugar reflexiones educativas, teóricas y metodológicas conocidas en un artículo publicado y que propusieron dos perspectivas para las acciones educativas: la educación patrimonial y la pedagogía del despertar (BRUNO; VASCONCELLOS, 1989).

Además de esta experiencia, es necesario señalar la importante labor educativa realizada en el antiguo Museu de Arqueologia e Etnologia -MAE/USP (Museo de Arqueología y Etnología), bajo la coordinación de la arqueóloga Prof. Elaine Farias Veloso Hirata quien, si bien no se refirió explícitamente a la metodología de la educación patrimonial, desarrolló toda una serie de propuestas y reflexiones basadas en la exploración sistemática de la cultura material como fuente primaria de enseñanza (HIRATA et al., 1989).

En este contexto surgieron disertaciones y tesis que fueron pensadas desde esta perspectiva metodológica, especialmente aplicada a museos de São Paulo, Río de Janeiro, Joinville, Salvador, Porto Alegre, Belo Horizonte, y que reflexionaron sobre la validez y "puesta en práctica" de los principios de la educación patrimonial como metodología adecuada para los sectores educativos de los museos. También es necesario señalar la publicación de trabajos académicos relevantes que estudiaron la relación entre museos, arqueología y educación, ya sea bajo la influencia de los principios de la educación patrimonial, de la arqueología pública o incluso bajo la perspectiva de musealización de la arqueología (BRUNO[2], 1995, 2013; CARNEIRO, 2009).

Es fundamental mencionar un cambio radical ocurrido a partir del año 2000 en el ámbito de la arqueología brasileña y que impactó el universo de museos de colecciones arqueológicas, que fue la proliferación de investigaciones relacionadas con la arqueología preventiva o de salvamento, también conocida como "arqueología por contrato". La aparición de estas investigaciones está estrechamente relacionada con la promulgación de la legislación que regulaba la construcción de grandes obras civiles con impacto ambiental (gasoductos, hidroeléctricas, carreteras, líneas de transmisión, etc.) y que requiere del Informe de Impacto Ambiental (EIA-RIMA) para la realización de las obras. Esto obligó la participación de arqueólogos en diferentes proyectos en el norte y sur del país.

Para tener una idea de este crecimiento vertiginoso de la arqueología preventiva, basta mencionar que entre 2003 y 2013

2 BRUNO, M. C. O. Musealização da arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Sobre abordajes más recientes sobre el tema de la musealización de la arqueología ver Revista da SAB. v. 26/27, n. 01, 2013/2014, organizado por la misma autora.

el 98% de las autorizaciones otorgadas por el Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) fueron para estudios arqueológicos y la creación de colecciones arqueológicas en diferentes puntos del país (MORAES WICHERS, 2015).

Adicionalmente y a según la Ordenanza IPHAN 230 de diciembre de 2002, se exigió que, junto con el desarrollo de estas prospecciones arqueológicas realizadas en el marco de obras mayores, también se realizara un Programa de Educación Patrimonial.

Esta exigencia, planteó un problema a resolver porque había muchos arqueólogos que desconocían por completo lo que era un programa de educación patrimonial, así como muchos educadores contratados para trabajar en estos proyectos que no tenían la más mínima cercanía con temas relacionados con la arqueología.

Los programas y proyectos se llevaron a cabo de norte a sur del país. Comunidades que nunca habían oído hablar de arqueología tuvieron la oportunidad de acercarse a esta área a través de proyectos de educación patrimonial, con o sin la participación de líderes locales de las zonas aledañas.

Es claro que con la crisis económica que vive el país desde 2013, el número de obras ha disminuido considerablemente, especialmente las vinculadas al Programa de Aceleración del Crecimiento (PAC) lanzado en 2007 y, en la misma proporción, ha habido una radical disminución del número de proyectos de arqueología preventiva con la consiguiente disminución de los programas de educación patrimonial.

En todo caso, fueron presentados y todavía se presentan informes de actividades ante el IPHAN y una gran cantidad de materiales pedagógicos, folletos, guías temáticas y exposiciones itinerantes relacionados con el patrimonio arqueológico y la educación patrimonial son producidos. En definitiva, se produjeron un número importante de estrategias y acciones para ampliar el acceso y la construcción del conocimiento entre los arqueólogos, con o sin comunidades locales.

Lamentablemente, después de este tiempo de operación de proyectos en comunidades remotas que abarcan del norte al sur del país, no se realizó una evaluación crítica de estas experiencias más allá de los informes requeridos por el IPHAN que permitiera aprovechar efectivamente sus resultados. También, era necesario regresar a las comunidades donde se realizaron estos trabajos para hacer una evaluación crítica, seria y abierta, para entender si estos materiales producidos por cientos fueron efectivamente utilizados y cuál fue su impacto en las diferentes y diversas comunidades afectadas.

En todo caso, todavía es importante evaluar y continuar la discusión sobre la naturaleza y el perfil de las acciones y estrategias de Educación Patrimonial.

En este sentido, surgen varias preguntas sobre la educación patrimonial: ¿es una metodología sustentada en experiencias específicas?, ¿es un campo de acción y formación basado en el patrimonio? y finalmente ¿cómo abordar este campo aún en formación pero que ya ha producido tantas experiencias, materiales, disertaciones, tesis académicas y ha formado personas que lo practican en museos, emprendimientos de arqueo-

logía, acciones de valorización de las ciudades, sitios históricos, comunidades ribereñas, pueblos indígenas y quilombolas?

Aunque todavía no existen respuestas para todas las interrogantes, es claro que los procesos de educación patrimonial no pueden limitarse a ser intervenciones producidas como requisitos para validar obras civiles relacionadas con museos, monumentos, ciudades, programas de arqueología preventiva o con la gestión de cualquier otro tipo de bien cultural.

Tampoco pueden entenderse o confundirse con acciones e ideas revisadas basadas en las buenas intenciones de "saber preservar" y que fueron ampliamente divulgadas desde 1938 cuando se creó el antiguo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN (Servicio de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional). Estos enfoques equivocados aun resuenan dentro de las políticas patrimoniales y educativas de nuestro país. Otro enfoque equivocado y muy extendido, es que estas acciones pretenden "llevar el conocimiento a quienes no saben nada" con una perspectiva marcadamente paternalista y desvinculada del diálogo y el intercambio necesario para afrontar las transformaciones provocadas por la injusta realidad en la que vivimos. Para comprobar esto me baso en las palabras de Scifoni (2019) para quien,

> La educación patrimonial como componente esencial de las actividades patrimoniales y, por tanto, como derecho social, implica un proceso de diálogo en el que se aprende/enseña. Se aprenden los significados locales conferidos a los bienes y lugares, los saberes populares y las relaciones que se establecen con las cosas. Para que haya diálogo es necesario, ante todo, valorar al otro y estar dispuesto a aprender de él. No hay diálogo posible cuando el técnico patrimonial asume que los residentes son ignorantes o denigrables. Sólo hay diálogo en las relaciones horizontales, entre iguales. Es en este sentido que las estrategias de educación patrimonial contribuyen a fortalecer los vínculos entre la institución, la protección del patrimonio y las personas, posibilitando incorporar la perspectiva de los sujetos locales como una forma legítima de interpretar este patrimonio cultural (SCIFONI, 2019, p.30).

Las reflexiones producidas sobre este tema por la comunidad académica se produjeron en gran número en formato de disertaciones de maestría y tesis doctorales. Incluso, uno de los eventos científicos de la Sociedade Brasileira de Arqueologia - SAM (Sociedad Brasileña de Arqueología), fue dedicado a este tema en 2009, en Belém do Pará. Lo que estos trabajos revelaron es que la experiencia de estas comunidades con el conocimiento arqueológico, efectivamente, lo sacó del anonimato ante los ojos de la población. También, que no hay duda de que el mercado terminó tomando las decisiones y definiendo el tiempo en que se llevaron a cabo estos programas y proyectos, en medio de una relación a menudo conflictiva con el IPHAN que hoy nos hace repensar muchas de las suposiciones que hicieron los diferentes equipos en ese momento.

Estas reflexiones sobre arqueología y educación patrimonial seguirán su cauce, con este aporte que se suma a otros tantos de investigadores que viven la experiencia como educadores que desarrollan su labor desde el patrimonio museístico o incluso fuera de las instituciones museísticas.

Referencias bibliográficas

ANDERMANN, J. Espetáculos da diferença: a exposição antropológica brasileira de 1882. Topoi, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p.128-170,2004.

BRUNO, M. C. O. O Museu do Instituto de Pré-História da USP: um museu a serviço da pesquisa científica. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

BRUNO, M. C. O. Musealização da Arqueologia: um estudo de modelos para o Projeto Paranapanema. Tese (Doutorado) - Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

BRUNO, M. C. O. Revista da SAB. v. 26/27. Teresina: Sociedade de Arqueologia Brasileira, 2013/2014.

BRUNO, M. C. O.; VASCONCELLOS, C. M. A proposta educativa do Museu de Pré -História Paulo Duarte. Revista de Pré-História, São Paulo, n. 7, p.165-186 ,1989.

CARNEIRO, C. G. Ações educacionais no contexto da arqueologia preventiva: uma proposta para a Amazônia. Tese (Doutorado) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HIRATA, E.; DEMARTINI, C.; PEIXOTO, D.; ELAZARI, J. Arqueologia, educação e museu: o objeto enquanto instrumentalização do conhecimento. Dédalo, São Paulo, n. 27, p.11-45, 1989.

MORAES WICHERS, C. Museus, ações educativas e prática arqueológica no Brasil Contemporâneo: dilemas, escolhas e experimentações. Museologia e Interdisciplinaridade, v. 3, n. 6, p.109-134, 2015.

SCIFONI, Simone. Conhecer para Preservar. Uma ideia fora do tempo. Revista CPC, São Paulo, n. 27 especial, p. 14-31, 2019.

SOMBRIO, M. M. O.; VASCONCELLOS, C. M. O legado de Betty Meggers na constituição de acervos museológicos no Brasil. Anais do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro: MHN, p.69-84, 2018.

Redes de educadores de museos: la histórica participación social en la educación museal brasileña

Mona Nascimento
Museóloga, Máster en Educación

ALGUNAS PALABRAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

El tema de la participación social ha sido prominente en el campo de los estudios sociales durante mucho tiempo. Comprender cómo se relacionan los diferentes actores sociales en la búsqueda por la resolución de sus problemas es de interés de análisis para varios autores. Como la científica política Maria Glória Gohn que, en sus estudios sobre participación social, propone la posibilidad de analizarla desde tres niveles básicos, siendo ellos: el nivel teórico-conceptual, el político y el de la práctica social (GOHN, 2016). Para la autora, este último nivel

> Se relaciona con el proceso social en sí; son acciones concretas, engendradas en luchas, movimientos y organizaciones, para llevar a cabo algún propósito, o participar en espacios institucionalizados en la esfera pública, en políticas públicas. Aquí la participación es un medio habilitante fundamental (GOHN, 2016, p. 16-17).

Esta propuesta de análisis de la participación social desde el nivel de la práctica social nos resulta de especial interés, pues es justamente en este lugar que podemos localizar el modo de participación social que se abordará en este texto.

Actualmente, el campo de la educación museal brasileña está formado por profesionales, investigadores, activistas y cada vez más personas interesadas en debatir los impactos de la función educativa de los museos en sus públicos. En este espacio, son también variadas las formas de organización encontradas para colaborar en discusiones y acciones que fortalezcan el desarrollo teórico, práctico y político del campo.

Con poca margen de duda, las más representativas de estas maneras de organización son las Redes de Educadores en Museos. Desde su surgimiento, estas organizaciones vienen actuando como importantes espacios para el intercambio de experiencias, discusiones

y articulación con el poder público, teniendo como intención la participación en las tomadas de decisión sobre aspectos de la Educación Museal brasileña (NASCIMENTO; GONÇALVES, 2019).

ALGUNAS POCAS PALABRAS SOBRE LAS REDES

Para el campo de las ciencias sociales, las redes son estructuras de organización social plásticas, dinámicas e indeterminadas, en el sentido de que su configuración es flexible y regida por mecanismos de autogestión. Organizaciones de gestión social en redes se caracterizan por no tener un centro, es decir, cualquier punto de la red es un centro potencial. Así, redes son entidades fluidas, no delimitadas, no circunscritas y no descritas según las definiciones existentes (CASTELLS, 2010; MARTINHO, 2003).

Diversos campos del área de intereses sociales operan en redes, pero aquí nos interesa específicamente conocer las *Redes de Educadores em Museus*, organizaciones clave en el campo de la Educación Museal brasileña.

En un intento de abordaje inicial para la cuestión del estado del arte de la Educación en Museos en Brasil, Andrea Costa, Fernanda Castro e Ozias Soares identificaron un triple carácter de la Historia de la Educación en Museos en Brasil, considerando que "esta Historia ha sido construida de manera no lineal, con avances y retrocesos, con características distintivas de algunas fases, pero que presentan de manera desigual a lo largo de los 200 años de museos en Brasil" (COSTA; CASTRO e SOARES, 2020).

En este sentido, los autores proponen un trípode práctica-teoría-política, a través del cual sería posible comprender la educación museal en Brasil. A partir de esta propuesta, Hoy entiendo las Redes de Educadores de Museos como una especie de manifestación de este trípode, funcionando al mismo tiempo como espacios de fortalecimiento de la categoría profesional a partir del intercambio de experiencias prácticas, la reflexión científico-teórica y la elaboración e implementación de políticas públicas.

SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE REDES DE EDUCADORES EN MUSEOS DE BRASIL

La trayectoria de las *Redes de Educadores em Museus* de Brasil tuvo su origen en 2003, cuyo escenario político-cultural fue el lanzamiento de la Política Nacional de Museos, que en su Eje 3: *Formación y Capacitación de Recursos Humanos*, promueve la organización de profesionales del ámbito Museal.

Fue en este momento de gran importancia para el ámbito museal del país, que profesionales de la Educación Museal, con la finalidad de las solicitudes de inversión en formación de profesionales y desarrollo de políticas públicas específicas para el área, se organizaron informalmente y comenzaron, en la ciudad de Río de Janeiro, la *Rede de Educadores em Museus* (Red de Educadores de Museos, REM) que funcionó como la única REM de Brasil hasta el año de 2008 se configurando como un espacio de organización y formación de profesionales en este campo en el estado de Rio de Janeiro. Esta primera REM fue, y todavía lo es, parte fundamental en el desarrollo del campo de la Educación

Museal de Brasil, porque a través de la promoción que sus actividades provocaron, con el pasar de los años, surgieron otras redes.

En el año 2007, la REM coordinó su 1er Encuentro Nacional, en el *Museu Histórico Nacional* (Museo Histórico Nacional). En la ocasión, estuvieron presentes educadores de museos de todo Brasil presentando trabajos y participando en las discusiones sobre educación en museos. En este encuentro se sembró la semilla para el surgimiento de otros colectivos similares. Inicialmente, los educadores de São Paulo comenzaron a movilizarse para crear la *Rede de Educadores em Museus de São Paulo* (Red de Educadores en Museos de São Paulo REM-SP), pero la articulación continuó tímidamente en los años siguientes, se consolidando como REM-SP, de hecho, sólo en 2014.

Sin embargo, el movimiento que provocó el cambio de nombre de la hasta entonces REM para *Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro* (Red de Educadores en Museos y Centros Culturales de Rio de Janeiro, REM-RJ) sucedió aún en 2008 con la creación de la *Rede de Educadores em Museus do Ceará* (Red de Educadores en Museos de Ceará, REM-CE); *Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais de Pernambuco* (Red de Educadores en Museos e Instituciones Culturales de Pernambuco, REMIC-PE) y la *Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais do Distrito Federal* (Red de Educadores en Museos e Instituciones Culturales del Distrito Federal, REMIC-DF). En vísperas de la promulgación de la Ley 11.904/2009, por el que se establece el Estatuto de los Museos, y la creación del *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos, Ibram), el campo museal brasileño vivía una efervescencia particular, posibilitando un momento propicio para la organización y búsqueda de participación social. No es casualidad que entre 2008 y 2010 se haya producido la mayor concentración de creación de REMs en Brasil. Todavía en 2008, además de las redes ya mencionadas, fue creada también la *Rede Informal de Museus e Centros Culturais de Belo Horizonte e Região Metropolitana* (Red Informal de Museos y Centros Culturales de Belo Horizonte y Región Metropolitana, RIMC). Y, en 2010, nacieron la *Rede de Educadores em Museus da Paraíba* (Red de Educadores del Museo de Paraíba, REM-PB); *Rede de Educadores em Museus de Santa Catarina* (Red de Educadores en Museos de Santa Catarina, REM-SC); *Rede de Educadores em Museus do Rio Grande do Sul* (Red de Educadores en Museos de Rio Grande do Sul, REM-RS); *Rede de Educadores em Museus de Goiás* (Red de Educadores en Museos de Goiás, REM-GO); *Rede de Educadores em Museus e Instituições Culturais de Mato Grosso do Sul* (Red de Educadores en Museos e Instituciones Culturales de Mato Grosso do Sul, REMIC-MS); *Rede de Educadores em Museus e Patrimônio do Mato Grosso* (Red de Educadores en Museos y Patrimonio de Mato Grosso, REMP – MT) y la *Rede de Educadores em Museus da Bahia* (Red de Educadores en Museos de Bahia, REM-BA).

En el escenario más amplio del campo de la educación museal, en 2010 se produjo el 1er Encuentro de Educadores de Ibram en la ciudad de Petrópolis, en el estado de Rio de Janeiro. De este encuentro surgió la Carta de Petrópo-

Imagen 1: Blog de PNEM

lis, documento básico para la formulación de la Política Educativa de Museos Nacionales, la PNEM (BRASIL, 2018). Después de la publicación de la Carta de Petrópolis, el campo museístico brasileño convergió hacia un único objetivo: en colaboración con el recién creado Instituto Brasileño de Museos, formular y aprobar la PNEM.

Los años siguientes fueron escenario de importantes acontecimientos que marcaron esta trayectoria. En noviembre de 2012 fue lanzado, en el 5fffl Foro Nacional de Museos, también en Petrópolis, el Blog de PNEM[1] (Imagen 1), en aquel momento, Programa Nacional de Educación Museal. El objetivo del blog era justamente posibilitar de manera amplia la participación social en las discusiones preliminares para la formulación de lo que vendría a ser la Política Nacional de Educación Museal. La plataforma estuvo activa durante ocho meses y recibió contribuciones tanto de individuos como de instituciones y colectivos, en especial de las REMs. En 2013, se formó un comité interno en el Ibram para la análisis y procesamiento de datos, resultando en la compilación de un documento robusto resultado de la participación de 708 inscripciones, 598 comentarios, 83 temas de discusión y 681 publicaciones.

Lo que sigue en 2014 es el primer hito importante en la participación de las REMs en el proceso de construcción de políticas públicas para la educación museal en Brasil. Después de compilar el Documento Preliminar de PNEM, el Ibram buscó realizar reuniones presenciales en todos los estados brasileños para garantizar la difusión de las discusiones. Sin embargo, considerando la naturaleza centralizada de la institución, fue, sobre todo, con el apoyo de las REMs que este intento fue posible. A través de ellas fueron realizados 24 encuentros regionales abarcando todas las regiones del país, en un proceso que retroalimenta a estos colectivos, fortaleciendo los existentes y permitiendo la creación de otros nuevos.

Son de 2014 la creación de la *Rede de Educadores em Museus no Maranhão* (Red de Educadores de Museos en Maranhão, REM-MA); la *Rede de Educadores em Museus do Pará* (Red de Educadores en Museos de Pará, REM-PA) y de la *Rede de Educadores em Museus de Sergipe* (Red de Educadores en Museos de Sergipe, REM-SE). Fue también en 2014 que se llevó a cabo el VI Foro Nacional de Museos, en Belém do Pará, donde fueron consolidados los Principios de PNEM. En la ocasión, con el apoyo directo de Ibram, estuvieron presentes representantes de nueve REMs, además de otros colectivos. La reunión de estas representaciones resultó en la creación de la *Rede de Educadores em Museus do Brasil* (Red de Educadores en Museos de Brasil, REM Brasil), un colectivo con propósito de, a través de la movilización virtual, reunir todas las redes activas, haciendo el proceso de diálogo cada vez más democrático y alcanzando muchas más personas, como veremos más adelante.

1 https://pnem.museus.gov.br/

En los años siguientes, con la aprobación de PNEM en 2017, la publicación del Cuaderno de PNEM en 2018 y la realización de los Talleres *PNEM en la Práctica* vimos el surgimiento de más algunas REMs. En el año de 2016, fue creada la *Rede de Educadores em Museus de Campo das Vertentes* (Red de Educadores en Museos de Campo das Vertentes – REM Campo das Vertentes). En 2019, nació la *Rede de Educadores em Museus do Paraná* (Red de Educadores en Museos de Paraná, REM-PR). Y la más recientemente REM creada fue la *Rede de Educadores em Museus do Amapá* (Red de Educadores en Museos de Amapá, REM -AP), nacida en el año de 2023.

Aunque son organizaciones similares con intereses comunes, las REM's tienen formas muy diferentes de articulación y organización, lo que impacta directamente en el perfil de sus actividades. Por esa razón, una característica muy común entre las organizaciones en red es la estacionalidad y discontinuidad de sus acciones. No es raro que se produzcan vaciamientos, que en algunos casos conducen a largas pausas o hasta incluso a la disolución de los colectivos. Muchas de estas situaciones comunes entre redes han sido compartidas en foros de REMBrasil, que es un espacio importante para el intercambio de información y experiencias, así como debates que contribuyan al fortalecimiento de las redes estatales, y el consecuente fortalecimiento del campo a nivel nacional.

LA REM-BRASIL

Como se ha mencionado más arriba, la REM Brasil, nació en el año 2014. Creado en un encuentro presencial entre profesionales de la educación museal, activos o no en las redes de educadores de museos, a partir de entonces, el colectivo comenzó a articularse a través de grupos virtuales en Facebook y Whatsapp. En el momento de la creación no se establecieron funciones para los miembros, apenas un Grupo de Trabajo de Comunicación, responsable de la creación de las redes sociales antes mencionadas. Así, toda la organización de REM Brasil se basó en demandas planteadas espontáneamente por cualquier miembro que así lo desease. Lo cierto es que es posible identificar a ciertos miembros que son más frecuentes en estas provocaciones, pero, hasta 2018 no existía una atribución específica para ninguno de estos.

Imagen 2: II Encuentro Nacional del PNEM. Porto Alegre-RS/2017 (Foto: Divulgación Ibram)

Mientras la solicitud de participación junto al Ibram para la organización del 1er Encuentro Nacional de Educación Museal fue creado, por decisión dentro del grupo de Whatsapp, un Comité Directivo Provisional formado por Fernanda Castro (Rio de Janeiro), Lucinha Santana (Pará) e Mona Nascimento (Bahia). El Comité de Gestión Provisional se formó en 2018 con la expec-

tativa de existir hasta la realización del 8ffl Foro Nacional de Museos, programado para realizarse en la ciudad de Fortaleza, en 2019, donde se esperaba ser realizada la elección de un comité directivo oficial.

Después de su creación, REM Brasil estuvo presente en momentos importantes del ámbito museístico brasileño, siendo una voz activa frente a situaciones emblemáticas, como en 2016 cuando entregó una Carta Abierta al entonces presidente de Ibram, reivindicando la realización del 7ffl Foro de Museos Nacionales que tuvo lugar al año siguiente en Porto Alegre-RS (Imagen 2). La REM Brasil también se pronunció contra el intento de extinguir a Ibram, en este mismo año, y movilizó sus bases en torno al mantenimiento del Ministerio de Cultura, que se extinguiría en 2019 para ser recreado en 2023. Durante el período de pandemia, entre 2020 y 2021, la REM Brasil, en asociación con el CECA-BR, estuvo al frente de importantes debates para el ámbito museal brasileño, a ejemplo de la investigación realizada con profesionales de la educación museal con el fin de comprender los impactos de la pandemia en la educación en museos.

Todos estos logros se produjeron bajo la dirección de este Comité Provisional que, aún en 2020, estableció un Grupo de Trabajo para organizar el proceso que elegiría el primer Comité Directivo de la REM Brasil. La prioridad de GT Elecciones fue asegurar que el nuevo Comité Directivo fuera representativo de todas las regiones del país y pudiera estar en diálogo con la diversidad de realidades de la educación museal brasileña.

Así, después de un proceso de dos años, el Comité Directivo electo de la REM Brasil asumió la dirección en 20 de enero de 2023 teniendo dos representantes de cada región, siendo un titular y un suplente.

POSIBLES HORIZONTES PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LAS REMS EN BRASIL

En la última encuesta realizada por GT Elecciones de la REM Brasil, en 2022, se identificó la existencia de las siguientes REMs en Brasil: En la región Norte del país, de los siete estados que la componen, sólo uno, Pará, contaba con una Red de Educadores de Museos (ahora son dos con la creación de la REM-AP en 2023). En la región Nordeste, de los nueve estados, cuatro tienen REMs activas (Ceará, Bahia, Paraíba y Maranhão), dos tienen redes que estaban inactivas (Pernambuco y Sergipe) y tres aún no tenían REM (Alagoas, Piauí y Rio Grande do Norte), aunque en Piauí hay una fuerte movilización para la creación de una red. En la región Sur, los tres estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina y Paraná) ya poseen REMs. En la región Sureste, de los cuatro estados, tres tienen REM, con excepción de Espírito Santo. Por fin, en la región Centro Oeste, compuesta por tres estados más el Distrito Federal, todos tienen REM.

Imagen 3: Identidad Visual de PEMBrasil

Imagen 4: I Encuentro Nacional de Educación Museal - EMUSE. Cachoeira-Ba/2023
(Foto: Divulgación EMUSE)

Esa capilarización de las Redes de Educadores de Museos ha sido, en los últimos años, el motor de la participación social en el campo de la educación museal brasileña. A partir de esta movilización es posible establecer canales de comunicación que permitan, sobre todo, al Instituto Brasileño de Museos, autoridad federal responsable de las políticas públicas para los museos en Brasil, tener acceso a información sobre la realidad de una parte de Brasil que de otro modo no sería posible.

Un ejemplo reciente e importante es la *Investigación sobre Prácticas Educativas de los Museos Brasileños: un panorama a partir de la Política Nacional de Educación Museal* (Imagen 3), conocida como Investigación Educación Museal Brasil, o simplemente, PEM-Brasil. Lanzada en 2022, la investigación, exigida desde la aprobación de la PNEM en 2017, tiene como objetivo producir informaciones que puedan apoyar implementación, evaluación y posibles revisiones de la PNEM, contribuyendo también a la evaluación de aspectos de la Política Nacional de Museos, establecido en 2003, que aborda la educación en museos y, en consecuencia, de las políticas públicas del Ibram orientadas a este campo (PEMBRASIL, 2023). Una de las suposiciones hechas por PEM-Brasil fue justamente lo de la necesidad de realizar un estudio profundo en el país para que los datos obtenidos se acercaran a la diversidad de las realidades brasileñas. Si no fuera por la dificultad original de

Ibram de estar presente en los lugares más alejados de los centros urbanos, el cuestionario de investigación aún circulaba durante el cierre electoral de 2022, imposibilitando a la agencia dar a conocer el instrumento de recolección de datos a través de sus redes sociales y canales de comunicación oficiales. En este aspecto, la participación de los colectivos fue fundamental para asegurar que el cuestionario circulara virtualmente en diferentes grupos y foros de debates e incluso repitiendo la actuación en la discusión de PNEM, en 2014, organizando eventos presenciales en diversas ciudades del país.

Aún dentro del escopo de PEM-Brasil, se celebró en julio de 2023, el *1er Encuentro Nacional de Educación Museal* - EMUSE (Imagen 4). Sumando el deseo de larga data de celebrar el encuentro y la necesidad de difundir ampliamente los resultados de la investigación, el evento tuvo lugar en la ciudad de Cachoeira-BA y contó, una vez más, con el subsidio del Ibram, con la presencia de redes que también colaboraron con la construcción del evento.

Pensando en los próximos pasos en la participación social de la sociedad civil organizada en red, en el campo de la educación museal brasileña, los resultados de EMUSE nos dan un importante direccionamiento. A lo largo del evento se llevaron a cabo debates y discusiones con objetivo de formar un Grupo de Trabajo para revisar la PNEM. De esta manera, se espera que, tal como fue en el proceso de construcción de la Política Nacional de Educación Museal y de realización de la investigación de la Educación Museal Brasil, la revisión de PNEM cuente activamente con la participación de las Redes de Educadores en Museos, asegurando así el mantenimiento del carácter participativo de los actores que componen el campo de la educación museal brasileña.

Referencias:

BRASIL. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: Ibram. 2018.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Andréa; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias. Por uma História da Educação Museal no Brasil. In: COSTA, A.; CASTRO, F.; SOARES, O. Orgs. Educação Museal: conceitos, história e políticas. Vol. I. História da Educação Museal no Brasil e prática político-pedagógica museal. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e participação sociopolítica. 9ªedição. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINHO, Cássio. Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da autoorganização. Brasília: WWF Brasil, 2003.

NASCIMENTO, Mona; GONÇALVES, Leane Cristina Ferreira. Educação museal em rede: Surgimento e atuação das redes de educadores em museus no Brasil. In: Revista Docência e Cibercultura, v. 3, n. 2, mai-ago, 2019, p. 140-154.

PEMBRASIL - Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros: um panorama a partir da política nacional de educação museal. Relatório Final [livro eletrônico] / 1. ed. -- Joinville, SC: Casa Aberta Editora e Livraria: Instituto Brasileiro de Museus, 2023. Disponível em: https://obec.ufba.br/wp-content/uploads/2023/07/PEMBrasil_relato%CC%81rio-2023_final.pdf Acesso em: 10/09/2023

Perspectivas contemporáneas

Exu Ijelú/Exu Lalu/Caboclo Lalu. Nosso Sagrado/Museu da República.
Fotografía: Oscar Liberal

Aprendiendo de Nosso Sagrado: la fuerza de los orixás, de las caboclas y caboclos, de las vovós y pretos velhos en la lucha contra el racismo

Mario Chagas
Poeta, museólogo, doctor en Ciencias Sociales. Director del Museu da República

Maria Helena Versiani
Doctora en Historia, investigadora del Museu da República

Thiago Botelho Azeredo
Hijo de Ogum, Padrecito del Templo del Valle del Sol y de la Luna

I

El conjunto de objetos sagrados se formó a partir de redadas policiales contra los *terreiros* de Candomblé y Umbanda en Rio de Janeiro en las primeras décadas de la República. Las incursiones eran instruidas por órdenes de carácter racista, que criminalizaban estas prácticas religiosas, vinculándolas a la brujería, la charlatanería y el bajo espiritismo. Basándose en estos vínculos, interrumpían las ceremonias, detenían a sus practicantes y confiscaban sus objetos como "pruebas del delito".

En palabras de Mãe Meninazinha de Oxum, que lideró la lucha por la liberación de estos objetos:

> Muchos de nuestros *pais de santo,mães de santos, ialorixá, babalorixá*[1], fueron agredidos físicamente, detenidos, arrojados a una comisaría. Y nuestros bienes fueron confiscados. Nuestros bienes son nuestra riqueza, nuestro oro, nuestra sacralidad, que vale mucho para nosotros, más que el oro, tiene mucho valor. Y para la policía, no. Nos tacharon de brujas, hechiceras, y no es eso, adoramos a los *orixás*, que son elementos de la naturaleza. Y ese acervo en el Museu da Polícia nos avergüenza. Digo esto con mucha tristeza, pero con fe en dios y en los *orixás*, como representante del candomblé y como representante de los *orixás*, seguiré luchando. (PEREIRA, 2017, p. 51)

II

En el día 5 de mayo de 1938, alrededor de 200 objetos sagrados fueron inventariados por el *Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (Servicio de Patrimonio Histórico y Artístico

1 LLiderazgos de las religiosidades afrobrasileñas.

Nacional - SPHAN), actual *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional - IPHAN) constituyendo el primer inventario etnográfico del país. Sin embargo, continuaron las confiscaciones en los *terreiros*. Hoy la colección reúne 519 objetos sagrados, incluido vestimentas rituales, guías, figuraciones religiosas, asentamientos religiosos, espadas, instrumentos musicales, entre otros objetos sagrados de las religiones afrobrasileñas. Se trata de un acervo de suma importancia, símbolo de saberes y haceres asociados com el Candomblé y la Umbanda y a sus interacciones con la cultura indígena y musulmana; expresión de la pluralidad étnica y cultural del país.

A partir de 1937, este acervo fue depositado en un espacio denominado Seção de Tóxicos, Narcóticos e Mistificações, explicitando el prejuicio y la forma despectiva con que la institución policial trataba lo sagrado de las religiones de matrices afrobrasileñas. Manejado con ignorancia y falta de respeto, el acervo sagrado fue expuesto junto a materiales procedentes de delitos criminales, para componer escenas de crímenes y servir en clases prácticas de entrenamiento policial que mostraban la aplicación de una pedagogía racista. En 1945, fue trasladado a un "museo criminal", hoy denominado *Museu da Polícia Civil do Estado de Rio de Janeiro* (Museo de la Policía Civil del Estado de Río de Janeiro), donde fue identificado, desde una perspectiva racista, como bienes culturalmente referidos, no con la vida religiosa afrobrasileña, sino con la vida policial.

III

El traslado de esta colección al *Museu da República* (Museo de la República) se produjo el 21 de septiembre de 2020, tras campañas por reparación de justicia y por solicitud de los liderazgos del población de Santo que protagonizaron la lucha por la liberación de estos objetos y que ahora comparten la gestión del acervo en el museo.

La participación del grupo religioso en el equipo de gestión compartida de *Nosso Sagrado* (se presenta imprescindible y es altamente valorada. Se trata de una experiencia anclada en el conocimiento solidario y en el entendimiento de que los religiosos poseen saberes no académicos esenciales al cuidado de estos objetos sagrados.

IV

En el *Museu da República*, la preservación y salvaguardia de este patrimonio cultural se hace evidente en cada objeto higienizado, fotografiado y acondicionado adecuadamente, con respeto a los saberes y haceres de las religiones afrobrasileñas, ahora tratados en sentido inverso al histórico de manejos insensibles que sufrieron por parte de la policía.

Investigaciones acerca del acervo ya identifican la procedencia de algunos objetos sagrados. Aparecen los nombres de los líderes religiosos vilipendiados y de los "hombres de justicia", cuyas interpretaciones jurisprudenciales de las religiones afrobrasileñas fortalecieron la construcción de un Brasil desigual y racista.

En el *Museu* se ha intensificado la presencia de religiosos de diferentes cor-

Guía. Nosso Sagrado/Museu da República
Fotografía: Oscar Liberal.

rientes, así como historiadores, científicos sociales, museólogos, educadores, africanistas y otros, constituyendo una red fructífera en la producción de conocimientos sobre el acervo. Como resultado, en los últimos años se han editado varias publicaciones, se han defendido disertaciones y tesis, se han celebrado actos culturales, se han reforzado las iniciativas de lucha contra el racismo religioso y se ha valorado la presencia y la memoria del población de Santo.

V

El *Grupo de Gestão Compartilhada* participa en la organización de una grande exposición sobre el *Nosso Sagrado* (Nuestro Sagrado) que ocupará el *Museu da República* por lo menos durante tres años. Asimismo, el grupo ha participado en diversos eventos académicos y en la producción del primer artículo científico sobre el traslado del acervo[2]. Todos ellos son ejemplos contundentes de que la "educación superior" no siempre reside en el ámbito académico.

El *Nosso Sagrado* es, en efecto, un vector vigoroso en el esfuerzo por repensar un sentido contrahegemónico a la idea de "conocimiento superior". Entre otros ejemplos, la formación en Medicina en Brasil conquistó proyección social cuestionando el saber popular, incluso las prácticas de salud en los terreiros. La memoria de las persecuciones a religiosos que prescribían plantas y hierbas en consultas espirituales está presente en *Nosso Sagrado*. Hoy, sin embargo, nosotros celebramos una nueva victoria del población de Santo en beneficio de toda la sociedad brasileña: el 20 de julio de 2023, el Conselho Nacional de Saúde reconoció la importancia de las prácticas tradicionales africanas en la promoción de la salud.

En los caminos de la diáspora, varias etnias africanas de regiones y culturas muy diferentes llegaron a Brasil y Rio de Janeiro. El legado cultural de estos pueblos está presente en todos los ámbitos de la vida del brasileño; está en la poesía, la filosofía, la historia, la memoria, la ciencia, las artes, la política, la música, la gastronomía, la danza, la lengua y, entre otras muchas influencias, está en *Nosso Sagrado*.

VI

La definitiva emancipación de este acervo exige el compromiso de que sus memorias alcancen las escuelas, las calles y las instituciones, para que las historias de prejuicios sean desveladas y no se repitan, para que las historias de liberación nos ayuden a reconstruir un Brasil antirracista.

En este sentido, desde 2022, el proyecto *Conhecendo o Nosso Sagrado* reúne mensualmente em el museo a educadores, investigadores y estudiantes de distintas procedencias, haciendo hincapié en la dimensión pedagógica del acervo.

VII

En términos de una reparación de justicia, los objetos sagrados están siendo tratados como objetos de culto que merecen todo el respeto y cuidado y que ayudan a comprender otro crimen, el imprescriptible crimen del racismo.

2 OXUM; IANSÃ; VERSIANI; CHAGAS (2021).

El cuidado con el acervo impone el compromiso de valorar el contexto sociocultural de la comunidad de practicantes de religiosidades afrobrasileñas. A tal fin, se ha llevado a cabo una minuciosa revisión de la terminologías erróneas y prejuiciosas atribuidas por la policía en el proceso de denominación de los objetos sagrados. Al mismo tiempo, entre lós ejemplos, nuevas herramientas de registro de referencias culturales del acervo se están reinventando para que sus campos de descripción puedan incorporar singularidades propias de las culturas de raíces religiosas africanas, que operan con múltiples significados para un mismo objeto o información.

VIII

El *Nosso Sagrado* no es simplemente un conjunto de bienes materiales. Este acervo tiene una referencia cultural en generaciones de personas que comparten formas de vivir la religión. Respetar el *Nosso Sagrado* incluye respetar a estas personas. Preservar el *Nosso Sagrado* incluye preservar los derechos de estas personas. Toda reparación en torno a *Nosso Sagrado* debe implicar y dignificar a estas personas.

En esta clave, merecen especial atención crítica algunas propuestas de trabajo en torno a *Nosso Sagrado*, justificadas en nombre de la adhesión a la causa, pero que acaban sirviendo en primer lugar al proponente, beneficiando sólo secundariamente – o nada – a la población de santo. En el *Museu da República* estamos vigilantes y rechazamos este movimiento: sólo existen y son admitidas acciones radicalmente favorables al *Nosso Sagrado* y a la lucha antirracista. Todo tratamiento técnico de este patrimonio museológico rechaza no sólo cualesquiera prácticas racistas, sino también las oportunistas.

Silvio Almeida (2019) enseña que, cuando las estructuras reproducen relaciones raciales racistas, es necesario enfrentarlas construyendo políticas contradominantes. O sea, la lucha contra el racismo exige una reorientación ideológica y política de la sociedad.

Es plausible decir que el *Nosso Sagrado* ha influenciado las orientaciones antirracistas de determinadas acciones públicas, como ejemplo el traslado del acervo mismo y la creación del *Grupo de Gestão Compartilhada* que constituye una experiencia única y concreta de democratización del conocimiento y del poder.

En cierto sentido, estas acciones realizan algunas de las propuestas de Babá Sidnei Nogueira (2020) en su trabajo sobre el enfrentamiento al racismo religioso. Al profundizar las relaciones y colaboraciones de construcción de conocimiento a partir del respeto, de la presencia y del protagonismo de liderazgos religiosos, se abre el espacio para que cosmo-sentidos afro-diaspóricos sean reales fuerzas motrices del saber y del hacer relacionado al acervo.

IX

Particularmente importante fue renombrar el acervo, que antes se llamaba *Coleção Museu da Magia Negra*, nombre ampliamente criticado por las comunidades religiosas afrobrasileñas por ser ofensivo y difamatorio, y que mostraba el prejuicio con que las instituciones del Estado trataban a las religiones de raíces africanas.

Atabaques. Nosso Sagrado / Museu da República.
Fotografía: Oscar Liberal.

El grupo religioso gestor del *Nosso Sagrado* reivindicó el cambio de nombre, lo que no era una demanda simple, dado que parte del acervo había sido inventariado en 1938. Pero la gravedad de mantener el nombre impertinente fue enfatizada en reuniones con el Ministerio Público y el IPHAN, en seminarios y por escrito, se destacando que la gestión del acervo debe servir para ampliar, y no distorsionar, el conocimiento sobre las prácticas religiosas de raíces africanas.

Así, superar el error de atribuir al conjunto de objetos sagrados un nombre que ofende a los practicantes de las religiones afrobrasileñas y que estigmatiza y criminaliza sus prácticas, se convirtió en una parte relevante de este movimiento por la justicia. Finalmente, el 21 de marzo de 2023, el IPHAN anunció la decisión de cambiar el nombre de la colección por el de *Acervo Nosso Sagrado*, según la propuesta de Mãe Meninazinha, con la aprobación de todo el grupo religioso.

X

Ya nos encaminábamos hacia las consideraciones finales del breve texto que aquí se presenta cuando decidimos mirarnos a nosotros mismos, mirar al *Grupo de Gestão Compartilhada* y hacernos algunas preguntas. Fue así como decidimos, en un ejercicio de autorreflexión, preguntar al Pai Thiago de Ogum, Thiago Azeredo, uno de los autores de este artículo: ¿Cuál es la importancia de las *caboclas*, de los *caboclos*, de las *vovós* y de los *pretos velhos* en la lucha contra el racismo? Las respuestas y sus derivas fueron inspiradoras. Dice Pai Thiago:

> Las *caboclas,caboclos,pretos velhos,pretas velhas*, todas las entidades con las que trabajamos en Umbanda son nuestros ancestros personales y colectivos. Desde un punto de vista genealógico, alguien que ya estuvo en mi familia en algún momento del pasado. En una perspectiva más amplia [de estos antepasados], y también como pueblo, ellos me reconocen como perteneciente a su pueblo, yo soy alguien que está en la tierra, que sostiene su legado.

Vale destacar la relación ancestral y familiar y de doble acogida: nosotros los acogemos y ellos nos acogen, "ellos nos quieren bien y quieren venir hacia nosotros". Luego nos dice Pai Thiago:

> El sentido que ellos tienen en la lucha antirracista es su existencia, en primer plano, su propia existencia. El hecho de que estas divinidades, que son importantes para nosotros, sean divinidades que somos nosotros, que son los muchos, los diversos, la gente, los ordinarios, los negros, los indígenas, su existencia es importante. Ellos no están en nuestro culto para hacer el combate antirracista, pero las condiciones de posibilidades de mantenernos este culto, este es el combate antirracista. Es nuestra convivencia. Son ellos los que acuden a nosotros; no son los doctores y doctoras ni los peces gordos que circulan libremente por nuestra sociedad. Son gente común y corriente como nosotros.

He aquí un punto de extrema relevancia: la existencia de divinidades, de seres de trascendencia, constituye en sí misma una forma de lucha antirracista. En otras palabras: la existencia y la r(e) existencia de las religiones afrobrasileñas son manifestaciones antirracistas objetivas.

XI

La conversación autorreflexiva con Pai Thiago fue larga e inspiradora. El redu-

cido espacio de que disponemos en esta publicación no nos autoriza a reproducirla. Sin embargo, también nos gustaría destacar el siguiente comentario de *Pai Pequeno* del *Templo do Sol e da Lua*, acerca de las diferentes perspectivas con relación a Umbanda (una interna y otra externa):

> Desde dentro las entidades espirituales son simplemente mi maestro, mi maestra, mi *vovó* que me acoge, me aconseja, que lucha conmigo, que tiene conmigo una relación de solidaridad y de cuidado. Pero desde fuera es posible hacer esta lectura [sociológica y psicológica], porque se trata de una alianza espiritual simbólica o arquetípica con grupos de personas, seres, existencias, históricamente perseguidos, marginados, que pertenecen y muestran marcas de pertenencia a grupos racializados, que sufrieron en su época y sus descendientes sufren hoy el proceso de persecución y racismo. Grupos racializados o vinculados a saberes conformados por gramáticas racializadas.

Mãe Meninazinha de Oxum repite que es necesario recontar la historia de Brasil a partir de objetos sagrados. Entre los pasos, la creación de un curso de extensión sobre *Nosso Sagrado* ha movilizado al *Grupo de Gestão Compartilhada*. Además, a petición de la sacerdotisa, a la Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro instituyó el 21 de septiembre como *Dia Estatal da Liberação do Acervo Sagrado*.

El racismo insiste y *Nosso Sagrado* resiste. Las memorias de este acervo son las memorias del población de Santo y son instrumentos para salvaguardar y luchar por el derecho a existir y profesar su fe, su inteligencia y sus saberes.

Referencias Bibliográficas:

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo: Pólen, 2020.

OXUM, Mãe Meninazinha de; IANSÃ, Mãe Nilce de; VERSIANI, Maria Helena; CHAGAS, Mario. A chegada do Nosso Sagrado no Museu da República: "a fé não costuma faiá". In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (Editores). Socio Museologia: para uma leitura crítica do mundo. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2021, p. 73-102.

PEREIRA, Pamela. Novos olhares sobre a coleção de objetos sagrados afro-brasileiros sob a guarda do museu da polícia. Dissertação, UNIRIO, 2017.

¿Qué comparten los museos y la Bienal de São Paulo a través de sus programas educativos?

Elaine Fontana
Magíster en Estética e Historia del Arte por la USP

CONSTELACIONES

Las dinámicas de las instituciones convergen en numerosas interrelaciones, muchas de las cuales no se expresan en este texto, que está compuesto por anotaciones de trabajo, percepciones de las obras, conversaciones con personas, incluyendo visitantes, curadores y educadores, y muchas lecturas de contenidos de la exposición. La propuesta sería presentar algunas materialidades, aunque el texto no contenga instrumentos de evaluación y verificación dirigidos al público.

Las interacciones y metamorfosis que ocurren entre bienales y museos de arte resultan en modelos y dinámicas internas complejas, influenciadas por los intercambios que ambas instituciones se prestan mutuamente. Entre la Bienal y los Museos de arte se produce una especie de metamorfosis subyacente, tomando el término acuñado por el escritor italiano Emanuele Coccia (2020), desde el punto de vista del movimiento y la absorción y retracción, resistencias y afinidades que añaden un aspecto político a esta relación y que atraviesan la superficie con las personas que se relacionan con ellas.

Él define la metamorfosis como una teoría de la continuidad de la vida entre los cuerpos. Obliga a un ser vivo a albergar al otro en sí mismo, sin poder ser completamente él mismo y sin poder confundirse o fusionarse completamente con el otro. La misma idea es pensada por el escritor/traductor brasileño Antônio Bispo dos Santos (2023, p.4), quien, al preferir la palabra "confluencia", concluye: "Un río no deja de ser un río cuando confluye con otro río, al contrario, se convierte en sí mismo y en los otros ríos, se fortalece" [traducción libre].

En esta metamorfosis, destaca un aspecto de continuidad excéntrica, como un capullo, "una forma que todo ser vivo mantiene consigo mismo y que lo lleva a modificar radicalmente su

cuerpo e identidad" (2020, p.91), traducción libre]. Las instituciones están rígidamente estructuradas por una forma que es mantenida por la cultura de la institución, pero también son moldeadas y remodeladas por personas en diferentes momentos y que pueden alterar su cuerpo e identidad.

Esta perspectiva de cambio proviene del contexto que llamamos contemporáneo, un tiempo que en principio parece relacionarse exclusivamente con el presente, aunque de manera menos tangible, confluye con otros tiempos.

El proceso creativo que ocurre tanto en los museos como en las bienales está tensionado por cambios, influenciado por diferentes períodos, individuos y contextos, dando forma a un conjunto de ideas impregnadas de conflictos, a menudo divergentes de las propias convicciones institucionales y de lo que en tiempos pasados se consideraba una virtud de la institución. Estas instituciones absorben una energía pulsante que se conecta con el futuro y el pasado, abrazando tanto lo que está a su alrededor como lo que está más allá de ellas.

Las bienales, caracterizadas por exposiciones temporales con una duración media de tres meses, experimentan metamorfosis cada dos años, o incluso cada año cuando hay itinerancias y exposiciones temporales. Estos cambios no solo se reflejan en las exposiciones, sino también a través de los equipos y visitantes que introducen nuevas perspectivas. Por otro lado, los museos adoptan dinámicas de largo plazo, con el compromiso de colaboradores y el acervo del museo.

Mientras que las bienales tienen la libertad de visualizar escenarios innovadores e incorporar lecciones de su pasado reciente o distante, los museos no sienten la necesidad de transformar radicalmente cada exposición subsiguiente.

Si bien las bienales no están obligadas a proponer cambios drásticos en cada edición, su singularidad radica en el desafío que enfrentan sus nuevos equipos curatoriales para crear a partir del presente, incluso considerando un tiempo no lineal, como se refleja en las curadurías de la 30ª Bienal, los conceptos de constelación y el atlas Mnemosyne, así como en la 35ª Bienal con la noción de tiempo espiral.

Las transformaciones son numerosas y están impulsadas para involucrar a un mayor número de personas o para enriquecer el debate político o artístico con la sociedad[1]. Mientras los museos pueden mantener un ritmo continuo con un equipo de curadores constante en todas las exposiciones, las bienales enfrentan una demanda más dinámica. Se renuevan a través de la contribución de diferentes perspectivas curatoriales en cada edición, pero ambas instituciones pueden tener el desafío de dar sentido a lo que presentan.

EDUCATIVO PERMANENTE

Es ampliamente reconocido que el deseo de establecer un enfoque educativo que pueda perdurar en el tiempo, al igual que en los museos, existía mucho antes de que se materializa en la Bie-

1 Las bienales organizan un conjunto de ideas para lo que se llama arte contemporáneo, existen muchas otras formas de entender y expresar el arte del presente (contemporáneo)

Exposición 29ª Bienal - "Há sempre um copo de mar para um homem navegar". El programa educativo permanente incluyó estudios de larga duración, incluso con otras instituciones de arte. Fonte: Elaine Fontana, 2010.

nal. Durante años, se ha confirmado su naturaleza y misión educativa.

Sin embargo, fue en la 29ª edición de la Bienal "Há sempre um copo de mar para um homem navegar" (2010), bajo la curaduría de Agnaldo Farias y Moacir dos Anjos, con la curadoría educativa de Stela Barbieri, que esta idea se materializó y se ha mantenido de manera ininterrumpida hasta el día de hoy, y esto ha continuado durante 13 años. Esta continuidad educativa ha logrado mantener un equipo constante, aunque reciba también un nuevo equipo temporal en cada exposición.

La presencia de un equipo permanente responsable de organizar una rutina de investigación y reflexión de experiencias, similar a la de los museos, conlleva una serie de cambios complejos. Uno de los cambios más notables es su capacidad de integrarse con el contenido institucional existente, utilizando el acervo de aprendizajes como base para el enriquecimiento, mientras se renueva este acumulado en cada exposición.

Stela Barbieri, la curadora encargada de liderar esta continuidad, aportó su riqueza como artista y profesora al campo educativo de la Bienal (2010-2015). Hasta ese año inicial, la Bienal había acumulado diversas experiencias en educación, muchas de las cuales estaban relacionadas con la enseñanza del arte de museos. Con continuidad, infundió una sensibilidad artística y prácticas poéticas, orientando de manera constante enfoques basados en el arte contemporáneo que se pueden considerar como una metodología de trabajo. Estos enfoques son fácilmente identificables en las publicaciones educativas de la época[2].

PARA COMPARTIR

En la publicación educativa de la 30ª Bienal[3] Stela comenta que "El Educativo trabaja con campos poéticos, tensionándolos, haciéndolos visibles y activando el espacio de creación" [traducción libre]. El curador de la exposición, Luis Pérez-Oramas, comparte una visión si-

2 http://fbsp.org.br/publicacoes

3 https://imgs.fbsp.org.br/files/30bienal_livreto.pdf

Exposición 30ª Bienal - "Na iminência das poéticas".

Fonte: © Leo Eloy / Fundação Bienal de São Paulo , 2012.

milar, también componiendo una perspectiva de naturaleza filosófica. En una conversación con el Educativo y partiendo del título de la exposición "A iminência das poéticas", Oramas plantea la siguiente pregunta qué interesa a educación: ¿Cómo hablan las imágenes? ¿Cómo expresamos las imágenes? ¿Qué es lo visible que no cabe en el lenguaje? ¿Cuál es la palabra que no tiene forma, que no tiene imagen?..."Las palabras y las cosas existen en mundos que no son completamente coincidentes...".

La dimensión poética en esta exposición lleva su determinación política, desviando y desencajando las imágenes de sus regímenes de representación. Esto hace que el enfoque de las obras sea diferente dentro de este contexto, lo que influye en la forma en que se aborda una conversación/silencio sobre ellas.

En el taller de luces para visitantes en el grupo, las paredes negras creaban un entorno oscuro, similar a una cámara oscura fotográfica.

Durante este período, se desarrolló un modelo de taller que trascendió los materiales artísticos convencionales de taller y aula. Las prácticas no se limitaron a estas herramientas, ya que las inspiraciones derivan de los elementos concebidos en base a las obras expuestas.

Además, se exploró el potencial de la investigación práctica en el arte a través de estos elementos. De esta manera, espacios como tanques de arena o una cámara oscura pudieron proporcionar experiencias estéticas que duraban solo ese instante.

Los talleres de la 32ª edición (Incerteza Viva) que se discutirá a continuación, aportaron un enfoque adicional, combinando talleres y cocina para compartir conocimientos y ponerlos en práctica. La preparación de una receta propuesta por los participantes de cursos o visitantes de la exposición ocurrió en numerosas ocasiones.

Hay un compartir real y no escenificado. De hecho, hay una integración con muchas formas de conocimiento. Prácticas como esta nos llevan a una indagación ¿Qué constituye arte para esa exposición?

Exposición entre bienales "Em nome dos artistas". Fonte: Elaine Fontana, 2011.

ACCIONES QUE SURGEN DEL CONTACTO CONTINUO CON EQUIPOS Y EXPOSICIONES

Entre los años 2011, 2013 y 2020[4], tuvieron lugar exposiciones temporales que se apartaron del ciclo bienal tradicional, incluso en medio de la pandemia global de la Covid-19 (Exhibición Vento). La primera de estas exposiciones, titulada "Em nome dos artistas" y curada por Gunnar Kvaran, destacó obras de la prestigiosa Colección Astrup Fearnley, que alberga creaciones de renombrados artistas como Cindy Sherman, Jeff Koons y Damien Hirst.

La segunda exposición, titulada "30ª Bienal" y curada por Paulo Venâncio Filho, celebró el trigésimo aniversario de la Bienal de São Paulo y presentó obras icónicas de artistas brasileños que participaron en ediciones anteriores del evento.

Curiosamente, estas dos primeras exposiciones, que a primera vista parecían históricas e intocables, se convirtieron en un campo de creación para el equipo educativo de la Bienal, que desarrolló diversas visitas y talleres con un enfoque político.

Dentro del contexto de la exposición "Em nome dos artistas" (2011), Mayara M., educadora en su segunda exposición en la Fundação Bienal, propuso una "visita tematica" con taller de dibujo centrado en las relaciones entre lo erótico y lo político en la obra de Jeff Koons.

Estas acciones, dirigidas por los educadores y difundidas a través de los canales de medios de la Bienal, tuvieron lugar por primera vez, basadas en el interés de los visitantes y en los estudios de la proponente. Es una Iniciativa que considera a los educadores como portavoces de sus actividades. Anteriormente, era común que la atención se centrara solo en figuras ya conocidas en el ámbito cultural fuera de la rutina de exhibición.

En la 31ª Bienal, titulada "Como...coisas que não existem", se enfatizó la cola-

4 34ª Bienal se extendió durante dos años, involucrando una colaboración continua con la comunidad escolar y cultural, utilizando la publicación educativa "Primeiros Ensaios": http://34.bienal.org.br/educacao - adaptada para su uso online.

Exposición 32ª-Bienal - "Incerteza Viva". Artefacto biotecnológico hecho con micelio, de Nomeda y Gediminas Urbonas. Fonte: Catálogo Incerteza Viva, 2016, p.287.

boración en red entre artistas y grupos sociales organizados, quienes trabajaron en proyectos colectivos, alejándose de la noción de una "gran obra de arte autónoma". El conflicto político y el activismo se volvieron indisociables de la práctica artística de los creadores, lo que resultó en cambios significativos en la exhibición artística y, por ende, en el enfoque de la mediación y la enseñanza del arte. Esta dinámica promueve una nueva relación entre el arte y la política, renunciando al intérprete y a un objeto validado por el sistema artístico, en favor de nuevas formas de compartir y las necesidades surgidas entre los colectivos que se formaron durante la Bienal.

En la 32ª Bienal - "Incerteza viva", se profundizaron las discusiones sobre cosmología y antirracismo, enriqueciendo los debates en las ediciones posteriores. Los hongos y micelios, un estudio de esa edición, refleja la idea de red, no solo en su forma convencional, sino también en la comunicación entre los árboles, similar a la configuración de Internet. Esta analogía destaca cómo diferentes elementos interactúan mediante la conectividad o la interferencia, lo que resulta en actualizaciones sistémicas. Una referencia como esta puede ampliar las agencias que dan forma a las relaciones establecidas en una constelación de experiencia educativa.

En un contexto más actual, la 33ª Bienal - "Afinidades afetivas" (2018)[5], con la educación permanente funcionando plenamente y un equipo de consultores y algunos miembros internos nuevamente renovados, fue creado el ejercicio "Convite a atenção"[6], no se tenía inicialmente un contenido para compartir ni una práctica poética para mediar la relación entre la obra y el público, sino

5 Gabriel Pérez-Barreiro - 7 artistas-curadores: Alejandro Cesarco, Antonio Ballester Moreno, Claudia Fontes, Mamma Andersson, Sofia Borges, Waltercio Caldas, Wura-Natasha Ogunji

6 equipo: http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao

más bien la práctica de la atención. Se trata de protocolos de contacto con obras de arte de cualquier naturaleza. ¿Qué es el arte para ti? No importa si estás calificado para el "mundo del arte".

El autor Jan Masschelein (2008, p.23, 24), citado en la publicación educativa, consolida esta idea para romper las reflexiones habituales: "No ver lo que pensamos, sino pensar en lo que vemos, para exponer nuestro pensamiento ante lo que está ocurriendo..."

Se establece una relación dialéctica entre el que mira y el objeto que mira, lo que favorece la autotransformación con una especie de libertad práctica. La práctica de la atención no busca necesariamente enseñar algo que esté ausente o eliminar desigualdades existentes.[7]

CIRCULARIDAD

La Fundação Bienal de São Paulo recría cursos de larga duración con profesores, programas de visitas, modos de apreciación estética y poniendo énfasis en la accesibilidad, entre otros ejemplos notables teniendo referencia de los museos.

Todavía para la 33ª Bienal, uno de sus programas se inspiró en la agenda del Museu Lasar Segall (Museo Lasar Segall), dirigido a bebés, madres en período de posparto y niños pequeños. Esta inspiración se refleja tanto en la creación de un espacio reservado y más tranquilo en el tercer piso como en la programación de ese año. El Museu Lasar Segall, un museo público brasileño, ganó reconocimiento internacional por su enfoque educativo y cultural dirigido a bebés y niños pequeños. Este reconocimiento vino a través de su clasificación como una de las cinco mejores prácticas por parte del Comité de Educación y Acción Cultural del Consejo Internacional de Museos (ICOM) en 2014.

En la programación pública de la 33ª Bienal, esta influencia es evidente en la forma en que ofrece una experiencia relajada y libre para los niños. Esto se ve en la ocupación del piso principal, donde los niños tuvieron la libertad de gatear y jugar con objetos comunes en un espacio dedicado para ellos. Este enfoque se guía por la consideración de que el museo es un espacio público y, por lo tanto, los bebés tienen el mismo derecho de disfrutarlo que cualquier otro visitante.

Otro enfoque notable es el uso de Video Libras (Lengua de signos brasileña), una herramienta que ya se ha utilizado en exposiciones como la 30ª Bienal. Este enfoque se incorpora justo en la entrada de la exposición, junto con el texto curatorial. Esta decisión se basó en investigaciones realizadas en el Museo de Arte Moderno de São Paulo (MAM), que tiene un historial extenso de participación con la comunidad sorda.

En la 34ª Bienal[8], se destaca la presencia de las salas de los educadores, integradas en la exposición, reconfigurando el modelo de los museos. Este espacio

7 http://33.bienal.org.br/pt/convite-a-atencao

8 Curaduría general de Jacopo Crivelli Visconti y equipo curatorial compuesto por Paulo Miyada (curador adjunto) y Carla Zaccagnini, Francesco Stocchi y Ruth Estévez (curadores invitados)

Practicando la "Invitación a la atención" con un participante de un curso. Parque Ibirapuera, São Paulo. Fonte: Elaine Fontana, 2016.

desempeña varias tareas, como una sala de ensayo o un lugar para diálogos espontáneos, el área de Educación (anteriormente llamado Educación Bienal) alineada con la perspectiva del escritor Édouard Glissant[9] (2021), enseña sobre la experiencia de la opacidad en la relación con el público.

Constelaciones vividas entre bienales y museos, así como la metamorfosis subyacente que experimentan, demuestran la vitalidad de la relación entre estas instituciones. El educativo permanente, un pilar de la Bienal, ha demostrado ser una fuerza impulsora de la continuidad y creación de perspectivas para una educación en escenario artístico contemporáneo. Para compartir, la colaboración y el diálogo continuo con equipos, visitantes y exposiciones han enriquecido la experiencia y han dado forma a nuevas maneras de interacción y entendimiento al que puede ser arte contemporáneo, o repensar la categoría restringida que rodea al arte contemporáneo institucionalizado. Acciones que surgen del contacto continuo con visitantes, equipos y exposiciones han llevado a una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la mediación artística y sus implicaciones en la esfera política de la vida.

Por último, a medida que estas instituciones continúan colaborando y compartiendo experiencias, manteniendo diálogos y revisiones continuas, pueden convertirse en instituciones qué realizan prácticas cada vez más accesibles y contra coloniales, aunque sean tradicionales. Este proceso de transformación y adaptación constante permite que sigan siendo relevantes en el panorama cultural en constante transformación, abriendo puertas a un público más diverso y promoviendo una real inclusión, incorporando políticas de diferencia y sabiduría que están fuera del propio sistema del arte.

Agradecimientos

Dedico este texto especialmente a las mujeres que me abrieron el camino hacia el Museu Lasar Segall y la Bienal de São Paulo: Anny Lima (2004), Denise Grinspum (2006), Stela Barbieri (2011) y Dora Corrêa (2016).

Bibliografia

COCCIA, Emanuele. Metamorfoses. Rio de Janeiro: Dantes editora, 2020.

GLISSANT, Édouard. Poética da Relação. São Paulo: Bazar do Tempo, São Paulo, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 1, n.33, jan/jun, 2008.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá a terra quer. São Paulo: Ubu editora, 2023.

SHELDRAKE, Merlin. A trama da vida. Como os fungos constroem o mundo. São Paulo: Editora Fósforo e Ubu editora, 2020.

9 http://34.bienal.org.br/agenda/9165

Imagen 1: Sala Principal del Museu do Ipiranga, destacando el cuadro "Independência ou Mor te!" y las características de accesibilidad de la exposición. Fotografía digital, José Rosael, 2022. Archivo: foto 221104-027 - rosael.jpg

Acciones curatoriales: el papel del equipo educativo en el proyecto "Nuevo Museu do Ipiranga"

Denise Cristina Carminatti Peixoto
Magíster en Arqueología, Educadora del Museu do Ipiranga
Isabela Ribeiro de Arruda
Licenciada en Historia, Educadora del Museu do Ipiranga

El *Museu Paulista* (Museo Paulista), más conocido como *Museu do Ipiranga* (Museo Ipiranga), fue el primer museo creado en el estado de São Paulo, Brasil. El edificio que ocupa se construyó a finales del siglo XIX como monumento para celebrar la memoria de Pedro I, primer emperador de Brasil, y para señalar el lugar donde se proclamó la independencia del país en 1822. Construido entre 1885 y 1890, el monumento se abrió al público como Museo de Historia Natural en 1895, y a lo largo de las décadas se fue transformando con cambios y traslados de colecciones, pero sin perder un lugar importante en el imaginario social como uno de los museos más conocidos y visitados de la ciudad.

En agosto de 2013, el edificio del museo se cerró al público debido al desplazamiento del techo en algunas de sus salas, incluido el Salão Nobre - donde se encuentra su obra más conocida, el cuadro "¡Independência ou Morte!" de Pedro Américo. En ese momento, sus exposiciones se cerraron al público para poder llevar a cabo obras de restauración, modernización y accesibilidad. Este fue el inicio de un largo proceso de reformulación que duró nueve años, hasta la reapertura del edificio para las celebraciones del bicentenario de la independencia, el 7 de septiembre de 2022. Para ello, fue necesario establecer varios frentes de trabajo (arquitectura, curaduría, diseño de exposiciones, recaudación de fondos, entre otros). Se iniciaron así las discusiones sobre las propuestas curatoriales que orientarán la formulación del discurso expositivo, así como la definición de las colecciones que se movilizarán en las nuevas exposiciones y las directrices de la expografía. Cabe destacar que en ambos proyectos - arquitectónico y expositivo - garantizar el acceso cualificado fue una

de las premisas fundamentales y, en este sentido, la participación del equipo de educación realizó aportaciones fundamentales, especialmente a la hora de planificar las exposiciones. Además de las actividades de mediación realizadas durante el período de cierre, tema ya tratado en otras ocasiones (ABELEIRA; ARRUDA: 2018), este artículo pretende presentar el trabajo de este equipo en las actividades directamente vinculadas a la reapertura del Museo en relación con el proyecto arquitectónico y el proyecto expositivo[1].

En primer lugar, es importante destacar los vínculos institucionales del museo. Durante el periodo en que estuvo cerrado, el museo pasó a ser reconocido como *Museu do Ipiranga*, nombre por el que se le conoce popularmente. Sin embargo, su nombre formal es *Museu Paulista da USP*, la universidad a la que está vinculado desde 1963. En consecuencia, su personal está formado por funcionarios vinculados a la Universidade de São Paulo (Universidad de São Paulo). El equipo pedagógico, por su parte, está formado por sólo dos educadoras, Denise Peixoto (desde 2001) e Isabela Ribeiro de Arruda (desde 2012), responsables deste relato. Además, durante el período de cierre se produjo un importante cambio institucional, que llevó a la disolución del antiguo Servicio de Actividades Educativas (2001-2021) y a su fusión con otras áreas técnicas, creándose la Sección de Educación, Museografía y Acción Cultural, sin que por ello aumentara el número de profesionales del equipo.

Volviendo al proceso de reapertura, podemos empezar hablando del proyecto de restauración, reforma y ampliación del edificio del museo. Desde el principio, el equipo, especialmente la educadora Denise Peixoto, que se convirtió en una referencia en la institución en lo que se refiere a esta cuestión, puso la cuestión de la accesibilidad como premisa central. Además de cumplir los requisitos técnicos mínimos establecidos por las normas vigentes en materia de circulación, señalización y mejora de los espacios, nuestro objetivo siempre ha sido ampliar esta perspectiva para ofrecer una experiencia sin barreras que se integre al máximo con todos los servicios y espacios del Museo, garantizando la igualdad de derechos de todos los públicos[2]. Como parte del proyecto, también se incorporaron áreas de servicio de alta calidad para acomodar grupos, incluyendo la creación de dos talleres que pueden subdividirse, permitiendo atender hasta 80 personas simultáneamente. Además, introdujimos Educalabs, espacios comunes con propuestas educativas que pueden lle-

1 Para obtener más información sobre el proyecto de reapertura del Museu do Ipiranga, consulte FERRONI et al.: 2020.

2 El trabajo desarrollado se organizó a partir de la experiencia de más de 20 años en la implementación de proyectos de ampliación de acceso en el Museo Paulista, de manera que sería insuficiente enumerar aquí todas las referencias académicas, institucionales y políticas que fundamentaron este trabajo. Sin embargo, consideramos relevante señalar algunos trabajos con los cuales podemos establecer relaciones en términos referenciales: AIDAR: 2002; CARDOSO; SILVA: 2018; MENESES: 2000; MIRANDA: 2015; entre otros. El historial del desarrollo de los supuestos de trabajo del equipo de educación se puede profundizar, además, en ARRUDA, PEIXOTO: 2022.

varse a cabo con o sin la presencia de un mediador, y zonas de confort para el público.

Al mismo tiempo, el plan educativo propuesto por el equipo era muy amplio, diverso y, por qué no decirlo, audaz, teniendo en cuenta que el museo sólo cuenta con dos educadores en plantilla. Para que el proyecto pudiera desarrollarse, se contrató a un equipo de seis asistentes para trabajar en los diferentes frentes establecidos por los educadores. Las propuestas se llevaron a cabo entre 2020 y 2022 y algunas de ellas se describen, aunque brevemente, en este artículo. Entre otros objetivos, se pretende compartir la complejidad del proceso de trabajo realizado, demostrar el potencial extremadamente diverso de las áreas educativas de los museos y, por último, reafirmar la importancia de los educadores en la construcción de propuestas que amplíen las interfaces de comunicación, educación y accesibilidad de las instituciones museísticas.

ESCUCHA DE GRUPOS SOCIALES

Una vez definidas las líneas generales de las propuestas curatoriales, que se desarrollarían en 11 exposiciones de larga duración y 1 exposición temporal repartidas en aproximadamente 5.500m, se inició el proceso de escucha de diferentes grupos sociales. El objetivo era conocer sus referencias sobre las instituciones museísticas en general, sus expectativas sobre la reapertura del *Museu do Ipiranga* y su recepción de algunos de los temas que se presentarían en las exposiciones.

Con las restricciones impuestas por la pandemia del Covid-19, la propuesta fue reformulada y adaptada para ser desarrollada a través de reuniones virtuales. Así, se definieron 20 perfiles y se realizaron 45 reuniones, mediadas por una empresa especializada en facilitación de procesos, con el objetivo de proporcionar un espacio de conversación seguro, sin las posibles interferencias que podría generar la mera presencia de un profesional del equipo interno. Los grupos se formaron utilizando diferentes estrategias (con la presencia de organizadores o a través de convocatorias públicas) y pudimos contar con la participación de los siguientes perfiles: guías turísticos, profesores, personas con autismo, personas con discapacidad visual, personas con discapacidad auditiva, personas con discapacidad intelectual, adolescentes, niños, indígenas, participantes en el movimiento negro, participantes en movimientos culturales, trabajadores del recinto del Museo, personas LGBTQIA+, participantes en movimientos de vivienda, inmigrantes y refugiados, monárquicos, cuidadores de niños de 0 a 5 años, cuidadores de niños de 6 a 12 años, usuarios de servicios de salud mental y miembros de la asociación de comerciantes del barrio.

ESTRUCTURA TEÓRICA DEL PLAN DE EDUCACIÓN

La definición de un plan educativo requiere la organización de referencias teóricas y prácticas que lo estructuren y orienten. A partir de la extensa bibliografía ya disponible en el campo de la educación en museos y de los estudios que relacionan la enseñanza de la historia y los museos, se sistematizaron ejes conceptuales acordes con la experiencia

Imagen 2: Reproducción ampliada de moneda Moneda brasileña de 320 réis de la época del Imperio. Fotografía digital, Thamara Nunes y Luísa Barcelli, 2022. Archivo: CC1-TUO -RET-001_1.jpg

de las propuestas ya desarrolladas por el departamento de educación del museo. Otra aportación de gran importancia para la configuración de esta estructura fueron las nubes de palabras obtenidas a partir de la investigación realizada con educadores y museos. Además de tabular los cuestionarios enviados, dos reuniones con estos profesionales aportaron percepciones y propuestas sobre puntos relevantes para establecer el plan educativo.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES Y FUTUROS EQUIPOS

La relación de los museos con el público escolar tiene siglos de antigüedad y el potencial educativo de las exposiciones es innegable. Para ello, se prepararon materiales y se llevaron a cabo procesos de formación en los que se invitó a participar a profesores de escuelas públicas no sólo para conocer las propuestas curatoriales, sino también para discutir formas de acercar a los alumnos a los temas tratados en los espacios expositivos. Además, se llevaron a cabo capacitaciones con los equipos que comenzaron la operación del Museo a partir de septiembre de 2022, especialmente en las áreas de taquilla y seguridad.

JUEGOS EDUCATIVOS

Los museos también son espacios para jugar. En este universo, los juegos tienen un enorme potencial para implicar a los visitantes en cuestiones, temas, colecciones y promover la interacción entre quienes juegan, dentro o fuera de la exposición. El plan educativo incluía el desarrollo de nuevas propuestas en consonancia con las nuevas exposiciones. Cajas táctiles, juegos de cartas, rompecabezas, juegos de mesa y pasatiempos son algunos de los materiales diseñados para la fase inicial del trabajo del equipo. Este material podrá ser movilizado por los educadores en la mediación, pero también estará disponible en un espacio denominado Educalab, situado en la Planta Jardín del edificio, donde los visitantes podrán acceder a ellos libremente y también tener contacto con las publicaciones y otros materiales que allí estarán disponibles.

INVESTIGACIÓN DE AUDIENCIAS

Desde los primeros años del Servicio de Actividades Educativas, la investigación de públicos ha sido concebida y aplicada en diferentes contextos. En este nuevo momento institucional, muchas de ellas han subvencionado opciones curatoriales de tal forma que entendemos que deberían ampliarse institucionalmente y no quedar con-

finadas al ámbito educativo, aunque sea parte constitutiva de sus líneas de actuación. Desgraciadamente, numerosos factores (en particular, el contexto de la pandemia del COVID-19) han impedido que una propuesta a gran escala forme parte del proceso de reapertura del Museo, pero ha sido posible consolidar un cuestionario que pueda aplicarse de forma coherente a lo largo de los años. Se trata de un cuestionario bastante completo, que abarca desde los datos del perfil hasta las sutilezas del disfrute de espacios y exposiciones, tanto digitales como impresos, favoreciendo diferentes usos de un mismo material y siendo adaptable en función del objetivo deseado. Para consolidar esta propuesta, se realizaron pruebas de su uso y se tabularon los datos obtenidos en 2023.

PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE EQUIPOS EDUCATIVOS

Las líneas de actuación del área educativa, así como el alcance de sus acciones, presuponen un número significativo de profesionales involucrados con las numerosas demandas. Ello exige una cuidadosa planificación y el establecimiento de un modelo de gestión que, además de satisfacer las necesidades institucionales, favorezca una fructífe-

Imagen 3: Detalle de reproducción extendida de moneda brasileña 320 reales desde el momento de Imperio. Fotografía digital, Thamara Nunes y Luisa Barcelli, 2022. Archivo: CC1-TUO-RET-001_3.jpg

ra relación con el público y promueva un buen compromiso del personal. De este modo, durante la fase de planificación de la exposición, también se elaboraron propuestas de organización de los frentes de trabajo, simulando propuestas de escalas, hojas de cálculo para el registro de los materiales utilizados en las mediaciones u objetos a prestar de la reserva técnica didáctica, entre otros instrumentos generales.

PUBLICACIONES Y MATERIALES EDUCATIVOS

Los primeros materiales diseñados se dirigieron a dos perfiles de público: profesores y niños de 4 a 12 años, cuando visitaban el museo de forma espontánea. Para los profesores se elaboró un conjunto de ocho folletos. Siete tratan de los contenidos de las exposiciones y uno presenta los objetivos del material, sus principales características y posibilidades de uso. Además de las cuestiones conceptuales, se establecieron vínculos con la Base Curricular Nacional Común (BNCC), que es el documento de referencia para la educación formal en las escuelas brasileñas. Este material, así como la versión impresa de distribución gratuita, está disponible para su descarga en el sitio web del Museo[3]. También se produjeron materiales virtuales sobre las nuevas exposiciones, la historia del Museo y el funcionamiento de la institución. Para los niños acompañados de sus familias, se han propuesto cuadernillos con dos recorridos que exploran las exposiciones, con juegos e incentivos para la observación y la interacción. Las publicaciones se sumarán a un conjunto de objetos que se podrán tomar prestados durante la visita al museo.

Imagen 4: Frasco de plástico con forma de piña. Fotografía digital, Hélio Nobre y José Rosael, 2022. Archivo: CEC-CO2-OBT-010_1. jpg

RECURSOS MULTIMEDIA

La propuesta curatorial incluía más de 50 recursos multimedia en los espacios expositivos, con el objetivo de presentar, profundizar o contrastar los temas de las exposiciones. En la fase inicial, el equipo realizó un amplio estudio sobre la disponibilidad de este tipo de recursos en distintos museos, su alcance y sus limitaciones. Después comenzó un largo y meticuloso proceso, con reuniones a las que asistieron conservadores, educadores y profesionales contratados para crear el diseño y adaptar el contenido a este tipo de recurso. El equipo educativo contribuyó tanto a revisar el

3 Disponible en https://museudoipiranga.org.br/educativo/publicos-escolares/

contenido y adaptar el lenguaje como a definir el formato y la usabilidad. También revisó todas las audiodescripciones propuestas.

RECURSOS MULTISENSORIALES

La accesibilidad física y comunicativa se adoptó como premisa para definir las nuevas exposiciones, como ya se ha mencionado. Además de los recursos de audiodescripción, Lengua Brasileña de Signos (Libras) y textos en tinta y Braille, se decidió que todas las exposiciones contaran con recursos táctiles a disposición de todos los visitantes - y esto probablemente pueda ser considerado como el principal factor de innovación de este proyecto, que puede contribuir de manera significativa a ampliar la comprensión del alcance de las áreas de educación en museos brasileños.

En un universo de 4.000 objetos expuestos en 43 salas y 11 exposiciones, se incorporaron 351 ítems táctiles en las más diversas materialidades: planos táctiles situacionales de cada espacio, objetos originales, maquetas, dioramas, imágenes en serigrafía visuotáctil, pantallas en altorrelieve, dispositivos olfativos, entre otros. La definición de estos elementos siguió pautas técnicas y curatoriales y se basó en la experiencia de muchos años en el ámbito educativo y en referentes establecidos por propuestas desarrolladas en otras instituciones que muestran resultados consistentes en su efectividad. Creemos, por tanto, que hacer de la colección táctil parte del discurso curatorial, integrándola en la narrativa conceptual, favorece que la experiencia de visita sea compartida entre visitantes discapacitados y no discapacitados, sin crear barreras ni segmentaciones de público[4].

ITINERARIOS DE VISITAS EDUCATIVAS

El plan educativo preveía la contratación de personal para trabajar con los distintos perfiles de público. Estos profesionales recibirían formación y participarían en la planificación de actividades educativas para los visitantes. Dado el gran número de exposiciones y ejes temáticos de los que tendrían que apropiarse los educadores, se pensó que sería útil elaborar itinerarios de visita para el público escolar e itinerarios para el público espontáneo. De este modo, a partir de las propuestas, los profesionales tendrían la oportunidad de familiarizarse con las exposiciones y planificar nuevas acciones.

APLICACIÓN WEB/AUDIOGUÍA

Una de las estrategias para acercar a los visitantes a los temas de las exposiciones fue el desarrollo de visitas autoguiadas. Para las exposiciones de larga duración se elaboraron tres guiones que ofrecen distintas formas de recorrer los espacios. Además, se han elaborado versiones que incluyen audiodescripción de los recursos multisensoriales, Libras y traducción al inglés.

4 El desarrollo de recursos multisensoriales se basó en parte en la experiencia de creación de una Reserva Técnica Didáctica, que comenzó a formarse en 2001. Esta iniciativa, a su vez, estuvo vinculada a los señalamientos indicados en HIRATA: 1989, sobre la utilización de objetos como vectores de discusión en acciones educativas en museos.

CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda, el trabajo descrito fue un esfuerzo de colaboración que implicó la coordinación del equipo con decenas de profesionales y empresas contratadas durante el proyecto. Sin embargo, es importante destacar la contribución esencial del equipo de educación, que fue posible gracias a un importante esfuerzo previo de discusión institucional sobre la importancia de incorporar y abordar una perspectiva sensible hacia el público, característica distintiva de este mismo equipo.

Con la finalización del proyecto, sin embargo, nos enfrentamos a una serie de retos. La institución atraviesa actualmente una delicada fase de transición del proyecto a la puesta en marcha de sus operaciones y, hasta el momento, no hemos podido formar un equipo que pueda continuar las acciones iniciadas durante el proyecto de reapertura. Por lo tanto, especialmente después de los desafíos enfrentados por todos los equipos de educación a lo largo de la pandemia, reconocemos la necesidad de mantener una postura proactiva en relación con las demandas de los públicos amplios y diversos en una institución con más de un siglo de historia como el *Museu do Ipiranga*.

Agradecimientos

El trabajo del equipo contratado para el proyecto de reapertura del Museo, coordinado por Vanessa Costa Ribeiro e integrado por diferentes profesionales a lo largo de todo el proyecto (Adnam Marques Batista Jr., Ana Beatriz Oliveira, Barbara Yadoya, Caroline Silveira, Fábio Silva, Isabel Franke, Juliana Barros, Laiza Santana, Letícia Suárez Victor, Luiza Barcelli, Sofia Gonçalez e Thamara Nunes), fue fundamental para que la labor educativa pudiera vincularse a los demás frentes del proyecto expositivo. Agradecemos sinceramente a todos su dedicación a lo largo de este período. Además, queremos dar las gracias a los más de 200 participantes en el proceso de escucha, mesas redondas y consultas técnicas realizadas a lo largo del proyecto. Por último, agradecemos el apoyo institucional de la División de Colecciones y Curaduría, que ha mantenido la premisa de la participación del equipo educativo en proyectos institucionales, lo que ha permitido incluso obtener los recursos para llevar a cabo este trabajo.[5]

Referencias Bibliográficas

ABELEIRA, Denise Cristina Carminatti Peixoto; ARRUDA, Isabela Ribeiro de. Museu fechado, caminhos abertos. Ações educativas durante o fechamento do Museu do Ipiranga. In: AMARAL, Lilian; TOJO, Joselaine Mendes (org.). Rede de Redes diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil. São Paulo: SISEM, 2018.

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. Ciências & Letras, Porto Alegre, Faculdade Porto-Alegrense de Educação, n. 31, p. 53-62, 2002.

ARRUDA, Isabela Ribeiro de. Portas fechadas. Museu fechado? Revista do Centro de Pesquisa e Formação, [S.l.], v. 5, p. 198-210, 2017.

ARRUDA, Isabela Ribeiro de; PEIXOTO, Denise Cristina Carminatti. Educação e curadoria no Museu do Ipiranga. In: LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de (coord.). Ciclo Curatorial. São Paulo: Edusp, Museu Paulista da USP, 2022.

ARRUDA, Isabela Ribeiro de; PEIXOTO, Denise Cristina Carminatti. Museu do Ipiranga: challenges of a museum outside the walls of the university. In: Les Cahiers de Muséologie, Hors-Série n. 1, Actes du colloque "Les musées universitaires & leurs publics". Liège: Embarcadère du Savoir; Université de

Liège, 2021. v. 1. p. 158-68.

CARDOSO, Eduardo; SILVA, Tânia Luisa Koltermann. Diretrizes para o desenvolvimento de recursos táteis e sonoros em museus. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 13., 2018, Joinville. Anais [...]. Joinville: Univille, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3dGZEhr. Acesso em: 13 set 2023.

FERRONI, Eduardo. et al. A preparação do Museu do Ipiranga para o Bicentenário da Independência em 2022. Revista Restauro, São Paulo, v .4, n. 7, 2020.

HIRATA, Elaine. Arqueologia, educação e museus: o objeto enquanto instrumento do conhecimento. Dédalo, Porto, n. 27, dez. 1989.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Como explorar um museu histórico. Museu Paulista. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 2, n. 1, p. 9-42, 1994. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-47141994000100002.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusão. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, jan./jun. 2000.

MIRANDA, Marcos Paulo de S.; NOVAIS, Andrea Lanna M. Acessibilidade aos bens culturais: direito humano fundamental. In: SOARES, Inês Virgínia P.; CUREAU, Sandra (org.). Bens culturais e direitos humanos. São Paulo: Ed. SescSP, 2015.

RAMOS, Francisco Régis Lopes Ramos. A danação do objeto: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

Educación museística y Cibercultura: cartografía histórica y tendencias

Júlia Mayer de Araujo
Museóloga y educadora del Museu do Amanhã
Nicolas Januario dos Santos
Museólogo, Museu do Pontal

Para reflexionar sobre la Cibercultura y su relación con la Educación en Museos, identificamos la importancia del ciberespacio y su potencial en la comunicación de su objeto en términos de la interacción entre un museo y un visitante, así como las respectivas prácticas educativas. Al presentar el concepto de cibercultura, Pierre Levy (1999) identifica que la cibercultura está formada por comunidades virtuales que componen una red digital presente en el ciberespacio, donde se presentan estilos de relaciones casi independientes de la localización geográfica a través de un flujo de comunicación asincrónica.

Con esto en mente, se entiende que la cibercultura proporciona nuevas dinámicas, contextos de comunicación y producción de conocimiento que influyen en las prácticas educativas cotidianas en línea en espacios educativos formales y no formales, incluidos los museos, que por definición también son espacios educativos. Con el avance de las tecnologías digitales en red (TdN), la contemporaneidad ha estado marcada por el intenso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en nuestra vida cotidiana, reconfigurando nuestras relaciones socioculturales (MARTI; COSTA, 2021). La Educación Museística Online (EMO), concepto propuesto por Frieda Marti (2021), corresponde a la Educación Museística en el contexto de la cibercultura, y se inspira en el enfoque didáctico-pedagógico de la educación online (MARTI; COSTA; , 2020).

Por lo tanto, el uso de la tecnología digital en un contexto virtual permite experiencias en línea como interacciones y diálogos centrados en la producción de conocimiento colectivo y multidireccional, así como proporcionar experiencias que no son posibles en el sentido

material, complementando proyectos que anteriormente podrían estar limitados por el espacio geolocalizado del museo. Conviene recordar que no todas las acciones de educación museística en Internet pueden denominarse prácticas EMO y que las actividades de Educación Museística Online también pueden llevarse a cabo dentro del museo geolocalizado. Según Marti y Santos (2019), la Educación Museológica Online consiste en una "nueva forma de pensar las acciones educativas museísticas en/con la cibercultura", que se deriva de las principales transformaciones comunicacionales y educativas generadas por el rápido e intenso desarrollo de TdN en la época contemporánea.

Encontramos pocos registros de este tipo de actividad realizada en línea en museos brasileños antes del inicio de la pandemia. Marti (2021b) registra en su tesis la implementación, por la *Seção de Assistência ao Ensino* (Sección de Asistencia a la Enseñanza) del *Museu Nacional* (Museo Nacional), de una actividad de "mediación museológica en vivo", también llamada "mediación museológica en vivo online". Según Marti (2021b, p.193), "la idea era organizar lives en Facebook en los que tuviera lugar una mediación museística sincrónica, permitiendo así a los seguidores participar activamente en la elección de su tema a través de una encuesta en la página de la SAE". En el contexto del *Museu Nacional*, el primer live de mediación museística online se celebró en abril de 2018 y el espacio elegido fue el 'Jardín de las Princesas', una zona del museo que no estaba disponible para los visitantes públicos. La investigadora destaca la participación sincrónica y asincrónica de los seguidores a través de diversos comentarios y afirma que esta acción demostró que esta podía ser una nueva y prometedora forma de permitir a las audiencias acceder y participar en actividades educativas que hasta entonces se habían realizado exclusivamente de forma presencial.

En marzo de 2020 se pusieron en marcha las primeras medidas de seguridad para restringir la circulación debido al inicio de la pandemia de Covid-19. En abril, según una encuesta realizada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM, 2020) entre 1.600 museos y sus profesionales, el 94,7% de los museos del mundo estaban cerrados al público. Según la misma encuesta, el cierre forzoso ha impulsado las actividades digitales dentro de los museos, que han aumentado o iniciado sus acciones tras estas medidas para al menos el 15% de sus participantes. Las actividades en las redes sociales aumentaron o comenzaron al menos para el 47,49% de los encuestados. Al mismo tiempo, aumentaron los despidos de muchos trabajadores de museos, especialmente de aquellos que trabajaban directamente con el público, como los educadores (ALMEIDA et al., 2021).

Según la encuesta "Desafíos en tiempos de Covid-19" sobre el público de los museos, presentada en "Datos para navegar en medio de la incertidumbre: ajustar el timón hacia el futuro" y publicada por ICOM Brasil, realizada con 4.210 encuestados de 412 ciudades de 25 estados y del Distrito Federal, antes de la pandemia el 37,7% visitaba los museos para participar en la programación cultural o en actividades educativas. Durante la pandemia, el 43,0% de

Figura 1: Durante la pandemia, el Museo del Mañana puso en marcha su programa de visitas mediadas digitalmente llamado Televisitas", la imagen muestra a un educador hablando con espectadores en directo que seguían la visita a distancia.

las actividades en línea realizadas por los visitantes fueron iniciativas de los museos y el 55,2% de estas actividades se consideraron buenas experiencias. También según la encuesta, las plataformas preferidas o más utilizadas por el público para visitar y/o participar en actividades virtuales promovidas por los museos fueron Youtube (64,7%), la página web del museo (54,5%) e Instagram (53,5%) respectivamente (Figura 1).

Antes de la pandemia del Covid-19, los museos fueron cerrados individualmente por razones privadas, como tantos otros en todo Brasil y en otros países, y hablaron un poco de sus experiencias extramuros, geolocalizados, pero fuera de las sedes administrativas; y de cómo sus sectores educativos trabajaron exhaustivamente para mostrar que los museos no son sólo un espacio físico para visitar, sino que deben estar presentes en la sociedad, y llegar a públicos que por diversas razones no pueden acceder a ellos presencialmente.En marzo de 2020, nos enfrentamos a nivel mundial a un cierre colectivo de puertas de museos por motivos de salud pública. Con el cierre de museos debido a la pandemia de Covid-19, se hizo aún más necesario considerar el papel de la educación en la construcción de la presencia online del museo (MARTINS et al., 2021).

La labor de los museos en Internet sigue estando muy relacionada con los medios de comunicación. Por lo que hemos visto, el acceso de los educadores a las redes sociales digitales de las instituciones en las que trabajan está mediado por periodistas y responsables de prensa. Así, incluso cuando los educadores de museos conciben acciones educativas para las redes sociales digitales de sus instituciones, estas acciones tienden a estructurarse a partir de un modelo de comunicación unidireccional, lo que posiblemente se deba a que no hay espacio para que los

educadores actúen como mediadores en estos espacios de forma asíncrona. A pesar del aumento del número de estudios sobre el tema de los museos y sus sectores educativos que trabajan en Internet, todavía existe resistencia al tema por parte de los propios trabajadores e investigadores de museos, que a menudo se limitan a tratar la brecha digital presente en el contexto brasileño o insisten en los riesgos que corre la experiencia museística geográficamente localizada frente a las acciones en línea (Marti; Costa, 2020).

Las visitas educativas a través de plataformas online se hicieron más frecuentes durante la crisis sanitaria. En una breve búsqueda en Internet, es posible localizar algunas iniciativas en este sentido que han sido implementadas por museos con diferentes tipos de colecciones, tanto públicos como privados, y ubicados en diferentes partes de Brasil, como *Museu das Minas e do Metal, Belo Horizonte* (Museo de las Minas y el Metal) (Figura 2), *Museu do Amanhã*, Río de Janeiro (Museo del Mañana); *Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM* (Museo de Arte Moderno de São Paulo) y *Museu Lasar Segall*, São Paulo (Museo Lasar Segall), por ejemplo. Estas experiencias nos permiten darnos cuenta de la diversidad de formatos, estrategias y plataformas utilizadas. Existe la posibilidad de visitas educativas basadas en exposiciones geolocalizadas, otras basadas en exposiciones en línea creadas a partir de la "virtualización" de exposiciones geolocalizadas, y visitas que exploran exposiciones y actividades que sólo existen en línea (Figura 3).

En este contexto, existen visitas en las que los educadores están en el museo geolocalizado y circulan por las exposi-

Figura 2: En 2023, MM Gerdau tendrá la posibilidad de programar Visitas Virtuales Mediadas y conocer las Acciones Educativas Online del museo en su web, en el área de Educación.

Figura 3: Captura de pantalla de la actividad online ''As Abelhas e Nós: o cultivo de uma relação sustentá vel'' en la plataforma Genially, desarrollada por la Sección de Asistencia a la Enseñanza (SAE) del Museo Nacional (UFRJ), como parte del proyecto de mediación museológica online y la promoción de actividades educativas en la red digital.

ciones en el espacio físico de la institución, así como visitas en las que los educadores no tienen que estar necesariamente en el museo. En el primer caso, sólo los visitantes están fuera del museo, en sus casas y/o escuelas. En el segundo caso, tanto los visitantes como los educadores pueden no estar en el espacio geolocalizado del museo. También existen prácticas que ponen a disposición contenidos de imagen o vídeo en las redes sociales, a los que el público puede acceder en cualquier momento y, en la medida de lo posible, dejar sus comentarios y formular preguntas de forma asíncrona.

Entendemos que gracias a la versatilidad y diversidad del uso de interfaces y plataformas tecnológicas en la educación museística en el panorama actual de los museos y sus espacios virtuales, ha sido posible llevar a cabo la "transformación digital" de los museos durante la Pandemia. Estas razones pueden atribuirse al aumento de las inversiones y actividades en redes digitales a través de los medios de comunicación, las TIC y otras plataformas utilizadas por las instituciones museísticas de todo el mundo, gracias a los movimientos de digitalización de los espacios museísticos iniciados en el siglo XX. En Brasil, el acceso a los museos, ya sea a través de internet o de forma presencial, sigue siendo difícil para la mayoría de la población, ya sea por cuestiones de accesibilidad, de localización o incluso de comunicación. Entre los que siempre usan internet, el 38% también visita museos, mientras que este porcentaje se reduce al 11% entre los que nunca usan internet, por lo que los que más usan internet son también los que más visitan museos en persona. (LEIVA; MEIRELLES; 2019 apud MARTI;COSTA, 2020).

Analizando un reciente estudio sobre el rendimiento y el futuro de las experiencias museísticas en línea realizado por el Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (Cetic.br) en 2020, se observó un cambio significativo en el uso de Internet por parte de los museos, principalmente en el uso de las redes sociales, donde se constató que el 56% de las instituciones museísticas utilizan plataformas de comunicación para mantener sus actividades de relación con el público. Las visitas educativas a exposiciones a través de la mediación humana se encuentran entre las actividades de educación museística más promovidas. Se considera que en presencia de un educador, la comunicación se produce de forma más eficiente, ya que puede escuchar al público y modificar su discurso, dialogando con los valores, expectativas y conocimientos de los visitantes y haciendo de la visita un momento educativamente significativo (MARTINSet al, 2013).

Es destacable la preocupación por incluir al mayor número de públicos posible, y entre las medidas de accesibilidad más comunes se encuentran las imágenes con descripción y para sordos, con contenidos señalizados o interpretados en Libras y el subtitulado de contenidos audiovisuales, variando de una institución a otra. Las plataformas de teleconferencia/videoconferencia son imprescindibles para que las visitas puedan llevarse a cabo, pero éstas pueden variar en función del museo e incluso de los deseos del grupo. Además de las plataformas mencionadas,

Figura 4: Puesto en línea sobre Educación Museística Online del 18 de agosto de 2023 en el perfil de la Coordinación de Enseñanza de las Ciencias (COEDU) del MAST.

destaca el uso de las redes sociales digitales -Instagram, Facebook y YouTube- para las visitas y los mensajes educativos (Figura 4).

Entre las directrices del PNEM (IBRAM, 2018), el Eje II - Profesionales, formación e investigación, en su primer artículo dice que las instituciones deben "promover la educación museológica profesional, fomentando la inversión en la formación específica y continua de los profesionales que trabajan en el campo". Vemos que aún queda mucho por hacer y que la participación del público, como hecho reciente, seguirá generando diversos debates y reflexiones sobre la medida presente en el espacio museológico online, ya sea en posts en redes sociales en formatos de imagen o vídeo, talleres, mediaciones a través de mensajes en comentarios o visitas onlline. Para el campo de la Educación en Museos en Brasil, la formación es fundamental para que sus profesionales puedan intercambiar información y enfrentar los desafíos futuros en un campo en constante evolución para consolidarse y que sus actividades "puedan ser implementadas y tengan visibilidad entre los públicos de sus instituciones" (MARTI; COSTA, 2021). Cabe destacar la importancia de continuar con las publicaciones teóricas y la promoción de cursos sobre Educación Museística, EMO y mediación virtual, por ejemplo, que pueden servir para abrir un abanico discursivo sobre el papel que juegan los museos en una sociedad hiperconectada que tiene diferentes deseos a la hora de acceder a una red social de espacios museísticos.

2 Já foram oferecidos cursos sobre a Educação Museal na Cibercultura, o primeiro desses oferecidos como curso de extensão na própria UNIRIO como divulgado em: <https://sabermuseu.museus.gov.br/curso-de-extensaoeducacao-museal-na-cibercultura-unirio/>

Referencias bibliográficas

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260p.

IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Perfil dos municípios brasileiros: 2018, Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBRAM. Política Nacional de Educação Museal. Brasília: Ibram, 2018. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Educa%C3% A7%C3%A3o-Museal.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2023

ICOM. Conselho Internacional de Museus. Museos, profesionales de los museos y COVID-19: resultados de la encuesta. Disponível em: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Informe-museos-y-COVID-19.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2023

ICOM BRASIL (Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus); Tomara! Educação e Cultura e Compedium. Desafios em tempos de Covid-19 - Dados para navegar em meio às incertezas: ajustar o leme rumo ao futuro. ICOM Brasil (Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus), 2020.

MARTI, F.; COSTA, A. Revisitando os Museus na Pandemia: sobre Educação Museal Online e Cibercultura. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, maio de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1107?fbclid=IwAR24S7S_LiV3B7koijso026_uIxp-JXlWQZNFb8aaxcJjP_KNjxmGS5gYDF0>. Acesso em: 10 de ago. de 2023

MARTI, F. M. A educação museal online: uma ciberpesquisa-formação na/com a seção de assistência ao ensino (SAE) do Museu Nacional-UFRJ. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

MARTI, F.; COSTA, A. Revisitando os Museus na Pandemia: sobre Educação Museal Online e Cibercultura. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, maio de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1107?fbclid=IwAR24S7S_LiV3B7koijso026_uIxp-JXlWQZNFb8aaxcJjP_KNjxmGS5gYDF0>. Acesso em: 10 de ago. de 2023

MARTI, F.; COSTA, A. A EDUCAÇÃO MUSEAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E DILEMAS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO. In: COLACIQUE, R. C.; SANTOS, R.; AMARAL, M. Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia. ISBN: 978-65-002-9773-7. Rio de Janeiro: Independente, 2021. p. 189-208.

MARTI, F.; SANTOS, E. O. dos. EDUCAÇÃO MUSEAL ONLINE: a Educação Museal na/com a Cibercultura Artigo, Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro v. 3 n.2 p. 41. Maio/Agosto 2019. ISSN 2594-9004

MARTI, F. Educação museal e cibercultura. In: CASTRO, F.; SOARES, O.; COSTA, A. (Orgs.). Educação museal: conceitos, história e políticas. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, v.5, p.30-44, 2021

MARTINS, L. C.; NAVAS, A. M.; CONTIER, D.; SOUZA,M.P.C. de. Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo: Percebe, 2013.

Autores

Marie Clarté O'Neill Presidenta del CECA (Comité de Educación y Acción Cultural) del ICOM. Profesora honoraria de la *Ecole du Louvre* y del *Institut National du Patrimoine* (Escuela del Louvre y Instituto Nacional del Patrimonio). Inició su carrera en el Ministerio de Cultura de Francia en torno a la creación en los Museos Nacionales de actividades educativas . Su siguiente misión fue formar a jóvenes conservadores en el *Institut National du Patrimoine* (Instituto Nacional del Patrimonio). Directora del Máster en Museología de la *Ecole du Louvre* (Escuela del Louvre), ha dado numerosas conferencias, enseñado y publicado en todo el mundo. Miembro activo del ICOM CECA desde los años 80, ha sido elegida Presidenta de la CECA en 2019 y reelegida en 2022.

Nicole Gesché-Koning Historiadora del arte, arqueóloga y antropóloga. Su carrera se divide entre la docencia en la *Académie des Beaux-arts de Bruselas/Ecole Supérieure des Arts* (Academia de Bellas Artes de Bruselas/Escuela Superior de Artes); y trabajar con la mediación museística, principalmente en los *Musées Royaux d'Art y de Histoire de Bruxelles* (Museos Reales de Arte e Historia de Bruselas. También ha ministrado cursos sobre ética de la conservación y restauración en la *Académie des Beaux-Arts* (Academia de las Artes) de Kinshasa (República Democrática del Congo) y la *Université Francophone Senghor de*

Alejandría (Universidad Francófona Senghor de Alejandría - Egipto). En CECA fue secretaria (1992-1995), presidenta (1995-1998), editora de la revista ICOM Educación (1987-2007), intérprete en numerosas conferencias y corresponsal nacional belga (2008-2017).

Silvana M. Lovay Doctora en Ciencias de la Educación; Magíster en Museología y Licenciada en Gestión de las Instituciones Educativas. Desde el año 2019, integra la Junta Internacional del Comité de Educación y Acción Cultural (ICOM CECA) y coordina el Comité en América Latina y el Caribe. Es Directora de la Revista Científica "EducaMuseo" del CIECS-CONICET-UNC y Tutora de Investigación de la Universidad de Murcia. Coordinadora del Grupo de Investigación "Educación en museos y decolonialidad" del CECA LAC, desde el 2020 hasta la actualidad. Autora de libros y de un sinnúmero de artículos publicados en diversas revistas científicas y de divulgación en Argentina, España, Brasil, Ecuador, Chile y Venezuela.

Vera Lúcia Mangas Licenciada en Historia por la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (Universidad del Estado de Río de Janeiro - 1984), doctor en Memoria Social por el Programa de Memoria Social de la *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* - UNIRIO (Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro). Servidora pública que actualmente trabaja en el Sistema Brasileño de Museos, del *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos). Presidente del Comité Brasileño del Consejo Internacional de Museos - ICOM Brasil.

Fernanda Castro Presidenta del *Instituto Brasileiro de Museus* (Instituto Brasileño de Museos - IBRAM) desde 2023, es la primera mujer en ocupar el cargo. Es servidora publica del IBRAM, habiendo ocupado el cargo de Directora Suplente del *Museu Histórico Nacional* (Museo Histórico Nacional - MHN/IBRAM) en 2022. Licenciada en Historia (UFRJ), con Especialización Lato

sensu en Enseñanza de Historia y Cultura Africana y Negra en Brasil (Universidad Cândido Mendes), tiene Maestría en Educación (UFRJ) y Doctorado en Educación (UFF). Actualmente cursando maestría en Museología y Patrimonio (UFRGS). Formó parte del equipo que lideró la construcción participativa de la Política Educativa en Museos Nacionales (PNEM). Fue codirectora del Comité de Educación y Acción Cultural de Brasil (CECA-BR) del Consejo Internacional de Museos de Brasil (ICOM).

Andréa Fernandes Costa Graduada en Historia (UERJ), Magíster y Doctora en Educación (PPGEdu-UNIRIO). Es profesora de los cursos de Museología de la *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* - UNIRIO (Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro) y educadora de museos en la Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional - MN/UFRJ (Sección de Asistencia Docente del Museo Nacional). Actualmente es co-gestora del Comité de Educación y Acción Cultural de Brasil (Ceca-Br), vinculado al Consejo Internacional de Museos (ICOM), y presidenta de la *Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências* (Asociación Brasileña de Centros y Museos de Ciencias-ABCMC).

Maurício André da Silva Educador museal, arqueólogo y coordinador del Área Educativa del *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo). Doctor (2022) y Magíster (2015) en Arqueología por el MAE-USP, con investigaciones en la interfaz de la museología, la arqueología y la educación. Licenciado y Profesor en Historia por la FFLCH-USP (2008). Actúa con educación museal desde 2005. Es actualmente co-gestor del Comité de Educación y Acción Cultural de Brasil (Ceca-Br).

Magaly Cabral Profesora de la Enseñanza Fundamental, pedagoga, museóloga, con Maestría en Educación. Exdirectora de los Museos del *Primeiro*

Reinado, Casa de Rui Barbosa y de la *República* (Primer Reinado, Casa de Rui Barbosa y de la República). Exdirectora del Centro de Memoria y Documentación de la Fundación Casa de Rui Barbosa. Ex superintendente de *Museus da Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro* (Museos de la Fundación de Artes del Estado de Río de Janeiro). Excoordinadora Regional para América Latina y el Caribe el CECA/ICOM y del DEMHIST/ICOM. Excoordinadora del CECA-Brasil/ICOM. Extesorera del Comité Nacional Brasileño del ICOM. Extesorera y Presidente del Consejo Federal de Museología.

Denise Grinspum Licenciada y docente en Educación Artística por la FAAP de São Paulo (1981). Realizó una maestría en Artes (1991) y un doctorado en Educación (2000), ambos en la *Universidade de São Paulo* (Universidad de São Paulo). Coordinó el área de educación del Instituto Moreira Salles (2016-2019); fue asesora de dirección de los *Museus Castro Maya - IBRAM* (Museos Castro Maya), en Río de Janeiro (2012-2016), presidenta del ICOM Brasil (2010-2012), gerente del Instituto Arte na Escola, en São Paulo (2008-2012) y directora del *Museu Lasar Segall* (Museo Lasar Segall - IBRAM), en São Paulo (2002-2008), donde creó y coordinó el Área de Ação Educativa (1985-2002).

Maria Cristina Oliveira Bruno Museóloga, Profesora Titular de Museología en el *Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo* (Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo), donde fue directora de 2014 a 2018. Forma parte del Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia/USP y coordina el Laboratorio de Investigación en Comunicación Museológica, con las siguientes líneas de trabajo - Teoría Museológica, Planificación Museológica y Musealización de la Arqueología.

Camila Azevedo de Moraes Wichers Doctora en Museología por la *Universidade Lusófona* (Universidad Lusófona) y en Arqueología por el *Museu*

de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo). Profesora de Museología y del Programa de Postgrado en Antropología Social de la Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Goiás).

Karlla Kamylla Passos dos Santos Licenciada (UFG) y Doctora en Museología (ULusófona), Máster en Divulgación de la Ciencia, Tecnología y Salud (Fiocruz). Beca de Apoyo a la Divulgación del Conocimiento 1 del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico - CNPq) en el proyecto "Accesibilidad e Inclusión en los Museos del Instituto Butantan".

Denise Cristina Carminatti Peixoto Licenciada (1989) en Historia por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la *Universidade de São Paulo- USP* (Universidad de São Paulo), especializada (2000) en Educación Ambiental por la *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp* (Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp) y en Metodología de la Enseñanza (2001) por la misma institución. Tiene un Máster (2005) en Arqueología con énfasis en Educación por el *Museu de Arqueología e Etnología da Universidade de São Paulo* - MAE-USP (Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo). Participó en la creación del Servicio Educativo MAE-USP (1987-1996) y en la creación e implementación del Servicio de Actividades Educativas del *Museu Paulista - USP* (Museo Paulista) en 2001, que supervisó hasta 2016. Fue la educadora responsable del proyecto de accesibilidad en el plan de exposiciones del Museo Ipiranga 2022.

Márcia Fernandes Lourenço Licenciada en Ciencias Biológicas por la *Universidade de Mogi das Cruzes* (Universidad de Mogi das Cruzes) (1984), con

maestría en Ciencias Biológicas (Zoología) por la *Universidade de São Paulo* (Universidad de São Paulo) (1995) y doctorado en Educación por la Facultad de Educación de la USP (2017). Jefe Técnico de la Sección de Actividades Educativas del *Museu de Zoologia* (Museo de Zoología) de la USP. Profesora jubilada de Ciencias Naturales en la Red Municipal de Educación de São Paulo. Sus principales áreas de especialización son: educación en espacios educativos formales y no formales, educación científica, alfabetización científica, educación en museos, producción de materiales educativos, desarrollo de programas educativos, formación de pasantes, capacitación de profesores, enseñanza de las ciencias, EJA.

Carla Gibertoni Carneiro Licenciada en Historia por la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP* (Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas) (1994). Doctora en Arqueología por el *Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE/USP* (Museo de Arqueología y Etnología) (2009), con investigaciones relacionadas al desarrollo de acciones educativas vinculadas a la investigación arqueológica en la región amazónica. Desde 1998 trabaja como educadora en el MAE/USP donde coordina actividades educativas utilizando diversas estrategias para diferentes públicos. Actualmente es jefa de la División Curatorial, responsable de la gestión de las actividades de salvaguardia y comunicación de la institución. Está especialmente interesada en las áreas de gestión de colecciones, educación museística, educación patrimonial y arqueología pública.

Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella Licenciada en Bellas Artes (1994) y en Educación Artística por la UNICAMP (1995), es especialista en Monitoreo de las Artes (MAC USP, 1999) y en Enseñanza, Arte y Cultura (ECA USP, 2000), así como doctora y máster en Educación por la Facultad de Educación de la USP (2019 y 2012, respectivamente). Es educadora en el *Museu*

de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC USP (Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo), donde es responsable de los programas educativos: Interar-te: Famílias no Museu (desde 2006), ¡Viva Arte! Bienestar Social y Salud en el Museo (desde 2007), Arte dá trabalho - Experiencias con el Arte para empleados y prestadores de servicios del MAC USP (desde 2023), entre otros. Imparte cursos de divulgación cultural con el Decanato de Cultura y Extensión Universitaria de la USP para diferentes perfiles de público. Es Subdirectora Técnica, como coordinadora del Sector de Educación, desde octubre de 2023.

Viviane Panelli Sarraf tiene un posdoctorado en Museología por el PPG-Mus-USP, un doctorado en Comunicación y Semiótica por la PUC-SP, una maestría en Ciencias de la Información por la ECA-USP, un especialista en Museología por el CEMMAE-USP y una licenciatura en Bellas Artes. de la FAAP. Es coordinadora del GEPAM – Grupo de Estudio e Investigación sobre Accesibilidad en Museos, Fundadora y Consultora de la Empresa Social Museus Acessíveis, Profesora Colaboradora del Programa de Postgrado del PPGMus-USP, del Curso de Especialización en Museología, Cultura y Educación de la PUC- SP , del Curso de Especialización en Audiodescripción de la PUC-Minas.

Camila Seebregts Licenciada en Ciencias Sociales por la Faculdade de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la *Universidade de São Paulo - USP* (Universidad de São Paulo) y graduada en la misma área por la Facultad de Educación de la USP. Fue becario del *Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros - IEB* (Archivo del Instituto de Estudios Brasileños) de la USP en el Proyecto Literatura Cordel. Participó del Proyecto Joven Investigador FAPESP "El Legado de Waldisa Russio Camargo Guarnieri" en el que desarrolló la investigación "La democratización del acceso al patrimonio como instrumento de transformación

social: el Museo de la Industria y su papel en la disputa por la conciencia de clase". ", vinculando sus áreas de formación, Sociología y Antropología, a su interés de especialización y formación académico-profesional, la Museología.

Sophia de Oliveira Novaes Artista Visual y Diseñadora. Licenciada en Artes Visuales por Belas Artes de São Paulo (2015-2018), con Licenciatura completa en Artes (2022), y actualmente es estudiante de posgrado en Arquitectura y Urbanismo en la FAU USP (2020-2025). Estudió Licencia 3 del Diplôme d'études en Architecture (DEEA) en la Ecole Nationale Supérieure D'Architecture De Paris-Belleville. Investiga y trabaja en el área del diseño, procesos de creación, cultura y territorio. Actualmente trabaja en Memória Votorantim.

Taís Costa Monteiro Freitas Graduada en Artes Visuales por la *Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP* (Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo) con doble titulación, Licenciatura y Licenciatura. Estudió Conservación y Restauración de Pintura en el *Museu de Arte Sacra de São Paulo - MAS-SP* (Museo de Arte Sacro de São Paulo), y Licencia 3 del Diplôme National d'Art (DNA) en la Escuela Superior de Bellas Artes de Bordeaux (EBABX). Recibió una beca de Iniciación Científica del Proyecto FAPESP Joven Investigador "El legado de Waldisa Russio" en el Fondo Waldisa Russio del IEB USP. Trabajó en conservación y restauración de obras de la Colección de Arte de la Ciudad del Centro Cultural de São Paulo (CCSP) y actualmente es becario PUB del programa de difusión PPGMus-USP, bajo la dirección de la profesora Maria Cristina Bruno.

Denise C. Studart Doctora (PhD, 2000) y Maestra (MA, 1995) en *Museum Studies* de la University College London/UCL, Inglaterra, y Museóloga egresada de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro/UNIRIO (1993). Trabaja en el *Museu da Vida Fiocruz* desde 2002. Actualmente forma parte

del equipo del Centro de Estudios y Evaluación Pública en Museos/Nepam. Es profesora del Curso de Especialización en Divulgación y Popularización de la Ciencia, vinculado a Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Además, es miembro del equipe de investigadores del Observatorio de Museos y Centros de Ciencia y Tecnología/OMCC&T.

Carla Gruzman Doctora en Educación por la *Universidade de São Paulo* (Universidad de São Paulo) (2012), maestra en Tecnología Educativa en Ciencias de la Salud por la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Universidad Federal de Río de Janeiro) (2003) y licenciada en Psicología por la *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio* (Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro) (1984). Es actualmente coordinadora de la Sección de Formación en el Servicio de Educación del *Museu da Vida Fiocruz*. Además, es profesora del Máster en Divulgación de la Ciencia, Tecnología y Salud y del Curso de Especialización en Divulgación y Popularización de la Ciencia, vinculado a Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Es líder del Grupo de Investigación en Educación, Museos de Ciencias y sus Públicos (Fiocruz).

António Luciano Morais Melo Filho Tiene un doctorado en Historia por la *Universidade Autônoma de Lisboa* (Universidad Autónoma de Lisboa). Tiene una Maestría en Historia del Pensamiento y la Cultura de la *Universidade de Coimbra* (Universidad de Coimbra) y una Licenciatura en Historia de la *Universidade Estadual do Vale do Acaraú* (Universidad Estatal de Vale do Acaraú - Ceará/Brasil). Con experiencia en gestión cultural y producción de eventos, se dedica a la investigación sobre Historia y Cultura de las Instituciones. Coordinó el Centro de Artes Visuales y Tradiciones Populares del SESC-Ceará y trabajó como productor cultural en UNILAB-Ceará. Entre sus proyectos destacados se encuentran el "Minimuseo Virtual Gentes do Fundão", el "Festival de las Culturas UNILAB", la "Casa do Becco" y la "Muestra de Cultura SESC Cariri".

Gabriela Aidar Licenciada en Historia por la Universidad de São Paulo (USP), especialista en Estudios de Museos de Arte por el Museo de Arte Contemporáneo, y en Museología por el Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE/USP (Museo de Arqueología y Etnología). Master of Arts in Museum Studies por la *University of Leicester* (Universidad de Leicester), en Inglaterra. Es docente de la asignatura de "Inclusión y accesibilidad en museos y espacios culturales", de la Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá. Desde 2002 trabaja en el Área de Acción Educativa de la *Pinacoteca do Estado de São Paulo* (Pinacoteca del Estado de São Paulo), donde es coordinadora de los Programas Educativos Inclusivos.

Milene Chiovatto Licenciada en Artes Visuales en la Fcauldade de Comunicação da Universidade Mackenzie (Facultad de Comunicación de la Universidad Mackenzie); Master en Ciencias de la Comunicación - Sociología del Arte en la Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP (Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo). Actuó como maestra de Historia del Arte, Estética, Teoría del Arte Contemporáneo en diferentes Universidades. Desarrolló procesos educativos en la XXIV Bienal de São Paulo, entre otras actuaciones como gestora de educación cultural. Consultora en proyectos educativos en museos y en arte, es autora de publicaciones y materiales para diferentes públicos en artes, educación, museos y patrimonio. Ex-presidenta Internacional del Comité de Educación y Acción Cultural del Consejo Internacional de Museos - CECA-ICOM de 2016 a 2019. Desde 2002 coordina el Área de Acción Educativa de la *Pinacoteca do Estado de São Paulo* (Pinacoteca del Estado de São Paulo).

Isabel Sanson Portella Licenciada en Museología por la UNIRIO (1989-1992), Especialización en Historia y Arquitectura de Brasil por la PUC-Rio

(1995-1996) Máster y Doctorado en Crítica e Historia del Arte por la *Escola de Belas Artes - EBA/UFRJ* (Escuela de Bellas Artes) (1998-2000) (2006-2010). Actualmente es coordinadora y comisaria de la *Galeria do Lago* (Galería Lago), de Arte Contemporáneo, del *Museu da República - IBRAM* (Museo de la República). Es crítica y comisaria independiente desde 2005, con textos y entrevistas en diversas publicaciones (catálogos, periódicos y libros), y ha escrito textos para varias exposiciones, entre ellas: Bradesco ArtRio Urban Interventions 2015 y 2016 y la exposición Lo que nos une en el *Centro Cultural Caixa Federal de São Paulo*. En 2022, fue co-curadora del Proyecto Decorporeidade: poéticas artísticas de la discapacidad, seleccionado para el apoyo a las artes por la DGArtes, Portugal, y en 2023 es la coordinadora de la *Rede de Acessibilidade em Museus - RAM* (Red de Accesibilidad en Museos).

Mario Chagas Poeta, museólogo, Doctor en Ciencias Sociales. Director del *Museu da República* (Museo de La República). Profesor del *Departamento de Estudos e Processos Museológicos de la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO* (Departamento de Estudios y Procesos Museológicos de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro), profesor del Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPG-Museu) de la *Universidade Federal da Bahia - UFBA* (Universidad Federal de Bahía) y profesor invitado de la *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT* (Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías), en Lisboa (Portugal).

Marcus Macri Licenciado en Historia por la *Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ* (Universidade Federal do Río de Janeiro). Máster y Doctor en Historia Comparada por el Programa de Posgrado en Historia Comparada de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (PPGHC/UFRJ). Técnico de Asuntos Culturales e Investigador en el *Museu da República - IBRAM* (Museo de la República).

Adriana M. Almeida Profesora adjunta de la *Faculdade de Ciências da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais* (Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Federal de Minas Gerais). Licenciada y graduada con orientación docente en Historia por la *Universidade de São Paulo* (Universidad de São Paulo) (1985), maestra en Ciencias de la Comunicación por la *Universidade de São Paulo* (1995) y doctora en Ciencias de la Información y Documentación por la *Universidade de São Paulo* (2001). Tiene un postdoctorado en Museología, realizado en el Instituto de Geociencias UNICAMP. Directora administrativa de ICOM-Brasil.

Camilo de Mello Vasconcellos Doctor en Historia Social y Profesor Asociado en Museología por la *Universidade de São Paulo - USP* (Universidad de São Paulo). Se desempeña como docente del *Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE/USP* (Museo de Arqueología y Etnología) en el área de Museología, donde también ocupó el cargo de Educador entre 1987-2008. Actúa como Profesor Invitado de cursos de Postgrado en Museología de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Simón Bolívar del Ecuador. Actualmente es subdirector del *Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE/USP*.

Mona Nascimento Museóloga, Maestría en Educación, Especialista en Políticas y Gestión Cultural y estudiante de Doctorado en Cultura y Sociedad en la *Universidade Federal da Bahia - UFBA* (Universidad Federal de Bahía). Profesora Suplente del Departamento de Museología de la UFBA. Miembro de la *Rede de Museus da Bahia* (Red de Educadores de Museos de Bahía) y de la *Rede de Educadores de Museus do Brasil* (Red de Educadores de Museos de Brasil). Investigadora del *Observatório da Economia Criativa da Bahia - OBEC* (Observatorio de la Economía Creativa de Bahía) el la investigación Educación Museal Brasil.

Maria Helena Versiani Historiadora, doctora en Historia, Política y Bienes Culturales, con posdoctorado en Historia. Integra el Sector de Investigación del *Museu da República - IBRAM* (Museo de la República) y coordina, en la instituición, la documentación histórica del Nosso Sagrado. Profesora invitada en el Máster Profesional en Enseñanza de la Historia de la *Universidade Federal Fluminense - UFF* (Universidad Federal Fluminense). Investigadora del Observatório de Estudos sobre o Rio de Janeiro (UFRJ/CNPq) y del Instituto de Estudos sobre o Rio de Janeiro.

Thiago Botelho Azeredo *Filho de Ogum* y *Pai Pequeno* del Templo do Vale do Sol e da Lua. Farmacéutico, Doctor en Salud Pública, profesor adjunto y coordenador de grado en la *Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ* (Facultad de Farmacia de la Universidade Federal do Rio de Janeiro). Integra el Grupo de Gestão Compartilhada del acervo Nosso Sagradoal lado del *Museu da República - IBRAM* (Museo de la República), como representante de liderazgo religioso umbandista.

Elaine Fontana Posee un título de maestría en Estética e Historia del Arte de la *Universidade de São Paulo* (Universidad de São Paulo) y es especialista en Educación y Curaduría en Museos de Arte por la misma universidad. Realiza acciones como educadora, investigadora, gestora y colaboradora en procesos de creación en diversas instituciones artísticas. Trabajó durante más de diez años en la Fundação Bienal de São Paulo y el *Museu Lasar Segall - IBRAM* (Museo Lasar Segall). En el último año, publicó el libro " El cuerpo político en la institución artística" basado en su experiencia.

Júlia Mayer de Araujo Estudiante de Postgrado en Divulgación Científica del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio de Janeiro - IFRJ* (Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro), Mu-

seóloga egresada de la *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO* (Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro), donde fue monitora del Disciplina Museología y Educación con el proyecto "UNIRIO y la formación en Educación Museológica: aportes a la implementación de la PNEM (Política Nacional de Educación Museológica)" y pasante en el Laboratorio de Tafonomía y Paleoecología Aplicadas - LABTAPHO, desarrollando trabajos e investigaciones con el grupo GeoTales. Actualmente es educadora museística en el *Museu do Amanhã* (Museo del Mañana) y miembro de CECA - ICOM Brasil. Tiene experiencia e investigación en las áreas de Divulgación Científica, Educación en Museos, Educación en Museos en Línea y Accesibilidad Cultural.

Nicolás Januario dos Santos Postgrado MBA en Comunicación y Marketing por la Universidade de São Paulo - ECA/USP (Universidad de São Paulo), Museólogo formado en la *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO* (Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro), fe en el Bolsista do Programa de Iniciação de Divulgação e Popularização da Ciência perdente ao *Museu da Vida Fiocruz* (Museo de la Vida Fiocruz) durante 2 años (2018-2020). Esta amplia experiencia e interés en las áreas de Museos, Educación y Comunicación, incluye la divulgación y divulgación científica en museos virtuosos y espacios educativos no formales. Actualmente, integrado al Programa Educativo y Social del *Museu do Pontal* (Museo Pontal) y miembro del CECA - ICOM, atua como productor cultural y cofundador del Coletivo Raiz Popular (2019), o cual tem u objeto de popularización de una ciencia a través de actividades educativas. para las escuelas de educación pública de Río de Janeiro.

Catalogacíon en la Publicación Internacional (CIP)

H673 Historia de la educación museal en Brasil / organizadores, Maurício André da Silva, Andréa Fernandes Costa -- São Paulo: ICOM-CECA, 2024.
210 p.
ISBN: 978-85-60984-74-9.

1. Educación museal - historia . 2. Museología – Brasil. I. Silva, Maurício André da.
II. Costa, Andréa Fernandes.

Ficha catalográfica elaborada por Monica da Silva Amaral - CRB/8-7681

Victor Stawiarski en visita educativa al Museo Nacional - UFRJ, c.1950
(Colección particular)

Camilo de Mello Vasconcellos en visita educativa al MAE-USP, 1989 (Colección MAE-USP)

Este libro presenta la historia de la educación en museos en Brasil a través de los ojos profesionales de diferentes generaciones. Nos complace formar parte de los esfuerzos del CECA-ICOM por organizar la historia de este campo en varios países. Brasil es el segundo país del mundo, y el primero de América Latina, en formar parte de esta serie. La elección refleja la relevancia de la educación museística brasileña a nivel regional e internacional. ¡Hemos recorrido un largo camino en las últimas décadas y seguimos teniendo un horizonte de utopías que nos movilizan para fortalecer nuestro campo!

> “No hay enseñanza sin investigación y no hay investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran en el cuerpo del otro. Mientras enseño, continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque investigo, porque investigo y me investigo. Investigo para averiguar, averiguando intervengo, interviniendo educo y me educo.”
>
> **(Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía)**