


PamV 1.54

Carmelita de Mello Vasconcellos



DEDALUS - Acervo - MAE



21600019738



I CÁTEDRA LATINOAMERICANA DE MUSEOLOGÍA Y GESTIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL

**MUSEOS, UNIVERSIDAD
Y MUNDIALIZACIÓN.
LA GESTIÓN
DE LAS COLECCIONES
Y LOS MUSEOS
UNIVERSITARIOS
EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

**I Cátedra
Latinoamericana
de Museología y Gestión
del Patrimonio Cultural**

**Compilador y editor:
William Alfonso López Rosas
Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio
Universidad Nacional de Colombia**

P. 99-117

2010

Nº registro. 2158046

POD

LOS RETOS DE LA ACTUACIÓN EDUCATIVA EN LOS MUSEOS

Camilo de Mello Vasconcelos

Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo

(MAE-USP) Brasil

INTRODUCCIÓN



Los acervos museológicos que acabaron por ser incorporados por las Universidades en Brasil fueron formados mucho antes de la existencia de la propia Universidad. Así por ejemplo, la Universidad de São Paulo (USP), fundada en 1934, fue la primera universidad de nuestro país. Se constituyó en una realidad distinta, si se le compara con los demás países de América Latina, tales como México, Perú, Argentina, Guatemala y Chile. Además de que las universidades de estos países eran mucho más antiguas que la de Brasil, los museos nacieron efectivamente vinculados a la estructura de sus respectivas universidades.

Para tener una visión más realista de este proceso, es preciso observar el caso específico del Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo. Éste tiene sólo diecisiete años de existencia en su actual formato¹. Sin embargo, algunas de sus colecciones arqueológicas y etnográficas poseen más de cien años, pues estuvieron vinculadas al Museo Paulista, hoy también de la USP, que se inauguró oficialmente en 1895 como un gran Museo de Historia Natural².

En el transcurso histórico de nuestras instituciones museológicas y universitarias, que incluye desde el momento de sus fundaciones hasta pasar al control efectivo de la Universidad de São Paulo, es necesario llamar la atención

1. En agosto de 1989, por medio de un decreto del antiguo rector, los acervos arqueológicos y etnográficos de la USP fueron reunidos en una nueva institución que pasó a ser conocida como Museo de Arqueología y Etnología de la USP. Esta institución cuenta actualmente con 130 000 artefactos y más de cien funcionarios entre docentes y no docentes.

2. El Museo Paulista fue incorporado oficialmente a USP sólo en 1963.

sobre la más importante y singular característica de los museos universitarios: la actividad de investigación científica. En efecto, más que museos *de* la universidad, debemos llamar la atención sobre la discusión de lo que es un museo *en* la universidad. Esta condición define la famosa tríada indisoluble que está constituida por las actividades fundamentales contempladas en el propio estatuto de la Universidad y que configura el perfil exigido para los museos: la investigación, la docencia y la extensión.

En este contexto, es posible señalar también en cuál de esas tres actividades las instituciones museológicas de la Universidad de São Paulo³ se hicieron más conocidas o consistentes, conforme a sus condiciones históricas e institucionales. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar las atribuciones referidas anteriormente y el papel fundamental ejercido por los museos universitarios: la investigación realizada con base en su acervo. Ésta se constituye en fuente generadora de conocimiento para la realización de la docencia y de la extensión de actividades para las distintas comunidades que se apropian de sus espacios. Debemos también dejar en claro que cuando hablamos de investigación no nos referimos solamente a las actividades relacionadas con el acervo arqueológico, etnológico, histórico, artístico o zoológico. La investigación museológica también se realiza en áreas específicas como la salvaguarda (documentación y conservación) y la comunicación museológica (museografía y educación).

Mi reflexión está basada en mi experiencia de veinte años como educador del MAE-USP y seguirá tres puntos de vista. En primer lugar, voy a situar el contexto de la actuación del educador de museos en Brasil. A continuación, me detendré en la especificidad de la actuación del educador de museos en el ámbito concreto de un museo universitario y de naturaleza antropológica. Finalmente, presentaré un proyecto que desarrollamos actualmente con los niños de una favela que está ubicada en las cercanías del museo donde trabajo. De esta forma, pienso que podré presentar las cuestiones específicas sobre el tema de la Cátedra: sociedad y públicos.

3. Actualmente la USP cuenta con cuatro museos oficiales: el Museo Paulista, el Museo de Zoología, el Museo de Arte Contemporáneo y el Museo de Arqueología y Etnología.

**LA ACTUACIÓN DEL EDUCADOR DE MUSEOS EN
BRASIL: ALGUNAS CONSIDERACIONES**

En las dos últimas décadas, hemos presenciado un creciente, intenso y rentable debate con respecto a la cuestión educacional dentro de las instituciones museológicas de nuestro país. En efecto, el número de congresos, simposios y foros que se realizaron en los últimos veinte años en varias ciudades de Brasil, demuestran esa preocupación no sólo por parte de los profesionales que actúan directamente en el ámbito museológico, sino también en el mundo académico. El resultado de esto puede ser medido por la gran calidad en la producción de artículos, monografías, memorias y tesis dirigidas al abordaje de la cuestión educacional en los museos de las más diferentes instituciones académicas del país: USP, UNICAMP, PUC-RJ, UFBA, UFRGS, UFGO, UFPR y otras.

En realidad, la discusión sobre el papel educativo de los museos involucra una cuestión más amplia y está relacionada con la definición del papel que debe ser ejercido por las instituciones museológicas en Brasil. Con respecto a la política museológica, incluso, se dio un paso fundamental en la concreción de directrices consolidadas en la *Política Nacional de Museos* del Ministerio de Cultura, en mayo de 2003.

A partir de diversas perspectivas de actuación, sea en países con mayor tradición museológica o, incluso, en la misma América Latina, se puede afirmar que la gran identidad de estas instituciones actualmente es la actuación educativa. Aunque esta preocupación existía ya desde el final del siglo pasado -principalmente en los grandes museos europeos-, cobró mayor relevancia solamente a partir de la segunda mitad del siglo XX, como resultado de las críticas que los museos recibían por no considerar al público de la manera que se merecía en términos de importancia.

“Estos museos sólo alcanzan su periodo de modernización y remodelación, bajo fuerte influencia de los museos americanos, a partir de los años 1940 y 1950, cuando se inician los procesos de industrialización tardía en los países de América Latina. En estos años, los museos americanos fueron responsables de significativos cambios en el campo de la presentación de exposiciones. En el caso de los museos de ciencias, una de las más difundidas”

y discutibles innovaciones fueron los dioramas, resultados de procesos de reconstrucción artificial de ambientes que pasaron a ser muy utilizados para la representación de conjuntos naturales o sociales" (LOPES, 1988:22).

Con excepción del Museo Nacional de Río de Janeiro que ya poseía un sector de atención al público, algunos encuentros fueron fundamentales en la implementación de trabajos educativos sistemáticos en museos brasileños. Así por ejemplo, se debe destacar el Seminario de 1958 en Río de Janeiro, realizado por la UNESCO como parte del programa dedicado a discutir el papel educativo de los museos, y la Mesa Redonda de Santiago de Chile que creó el concepto de museo integral en 1972 y apuntó la necesidad de que los museos latinoamericanos ejercieran un papel social más activo que el desarrollado hasta entonces.

En el contexto brasileño, estudios sobre la creación de los museos de ciencia demuestran la rica contribución de esas instituciones para la consolidación de las ciencias naturales y humanas en el país (zoología, geología, botánica, arqueología, etnología e historia). Sin embargo, en lo que se refiere propiamente a la historia de los museos de ciencias, se nota que su movimiento de creación pasó por cambios importantes a lo largo de su trayectoria. Así pues, las primeras experiencias educativas en museos ocurrieron a partir de los años 20, en el Museo Nacional de Río de Janeiro, donde Roquete Pinto, su director, creó una División de Educación dirigida a la atención de las escuelas en su espacio expositivo.

Los conceptos educativos que marcaron esta relación se localizaban en el ámbito de los principios de la Escuela Nueva del norteamericano John Dewey y fueron traídos a Brasil por el educador Anísio Teixeira. De acuerdo con estos principios, la mayor preocupación de las escuelas pasó a ser la propia relación profesor/alumno, contrariamente a la visión de la pedagogía tradicional. De esta manera, el profesor pasó a ser visto como un coordinador e incentivador. La iniciativa debería ser siempre del alumno. El aprendizaje ocurriría en ambientes motivadores con la utilización de una rica diversidad de materiales didácticos. Estos cambios y este nuevo modelo motivaron en las escuelas una

mayor preocupación en el ámbito técnico pedagógico. Lo importante en este contexto era "aprender a aprender".

En lo que se refiere a los museos, estas instituciones pasaron a ser vistas como el local primordial para ilustrar el contenido curricular trabajado por el profesor en aula. Además, sirvieron como un apéndice de la escuela sin autonomía y sin cualquier perspectiva de agente productor y difusor de conocimiento.

En los años 60, Pierre Furter, uno de los principales representantes en Brasil de los principios de la Educación Permanente, difundidos por la UNESCO, consideraba que ese concepto debería ser entendido en el contexto de la modernización de la sociedad. Por lo tanto, competía a la Educación Permanente sustituir la enseñanza regular, puesto que era más eficiente y flexible. En ese contexto, los museos todavía eran vistos como ilustradores del currículo oficial y, al confundirse su papel, se constituían sólo como un complemento de la escuela, que podía presentar algunas propuestas paliativas para el trabajo del profesor.

No es necesario mencionar que las experiencias y las discusiones alrededor de la educación popular, lideradas por Paulo Freire en los años 60, nunca llegaron a permear a los museos, que siguieron como meros reproductores de los intereses de las escuelas.

Estos dos aspectos descritos anteriormente influenciaron el llamado proceso de *escolarización de los museos* en nuestro país, definido como la "incorporación por los museos de las finalidades y métodos de la enseñanza regular, cuyas manifestaciones iniciales surgieron con los movimientos escolanovistas y vienen profundizándose en el centro de las propuestas de educación permanente para museos" (LOPES, 1992).

Contrariamente a esta tendencia, desde inicios de los años 90 la práctica ejercida por los educadores de museos en nuestro país pasó a cuestionar ese modelo escolarizado. Para esto, se estableció como tema de discusiones el papel de este profesional en la búsqueda de una práctica pedagógica realmente comprometida con los intereses del público y la transformación social. De esta manera, se ampliaron las experiencias de educación no-formal dirigidas a la atención de otras categorías de público que normalmente no tiene acceso a los

espacios museológicos, tales como residentes de las favelas, ancianos, indígenas, personas con deficiencias visuales y mentales, etc.

A partir de esta experiencia, se encontraron dos ejes comunes en la actuación de los educadores de museos: la mediación de la acción educativa y la cuestión de la interacción como uno de los pilares básicos de esta actuación. El primero de ellos está relacionado con la visión y misión de los educadores como mediadores del conocimiento producido por los museos y el público, sea escolar o no. Esa mediación no debe ser vista como la simple traducción del conocimiento especializado por parte de los educadores. Por el contrario, en la perspectiva de la construcción colectiva del conocimiento, debe involucrar al investigador, al museólogo, al educador y al público que será el objetivo la acción emprendida.

Creo que el mediador colabora y mucho para hacer una visita significativa, pues llena el vacío que muchas veces existe entre lo que fue idealizado y la interpretación que el público da a lo que está expuesto. Sin embargo, para que eso ocurra, debe existir lo que ya fue llamado por algunos autores como *el saber de la mediación* (QUEIRÓZ, GLÓRIA; VALENTE, ESTHER y OTROS, 2002).

En el caso específico de los museos de ciencia donde hay un rico acervo de objetos, réplicas, artefactos tecnológicos y experimentos, además de textos explicativos que tienen como objetivo proporcionar un ambiente cautivador y agradable que introduce a los visitantes en una cultura específica, debemos tener en cuenta la necesaria transformación de este saber con el fin de hacerlo accesible al público. Para este propósito, es necesario tener claro que estamos trabajando en la perspectiva de la representación de una realidad, mas no con ésta propiamente. En este sentido, el mediador es aquel que circula por varios mundos repletos de contextos diferenciados: de la ciencia, de los visitantes, de los museólogos, de los tutores y de las actividades propuestas.

Su función es la de desarrollar modelos pedagógicos que sean capaces de evidenciar los conceptos y modelos mentales alternativos a los de la ciencia y colaborar con preguntas y actividades para que el público se involucre en el proceso de construcción de nuevos conocimientos, más compatibles con el

elaborado por la ciencia y traspuesto para las exposiciones del museo (QUEIROZ, GLÓRIA; VALENTE, ESTHER y OTROS, 2002, p. 79).

El gran desafío establecido por esta idea reside en el hecho de que el mediador no debe sobrevalorar la información científica como única y elevada a un nivel inaccesible, pero tampoco nivelarla por lo bajo. Por el contrario, debe mantener el equilibrio entre la idea o experimento y su traducción, sin perder el brillo y la posibilidad del descubrimiento que el público pueda experimentar. Para que eso ocurra, es necesario, por lo tanto, establecer un cambio que posibilite el diálogo entre el educador y el público, de modo que se disminuya la distancia existente y se proponga una relación de proximidad entre estos y el conocimiento que se está mediando.

Otro punto de esta mediación consiste en la cuestión fundamental del lenguaje a ser utilizado, o mejor, en la capacidad de su adaptación para los diferentes tipos de público que visitan el museo. En el caso del público escolar, es necesario que se establezca un saber compartido con la escuela y el profesor en una relación de asociación, mas no de jerarquía. Finalmente, otro saber fundamental de la mediación es aquel dirigido al de la propia institución museológica: conocer la historia de la institución que propone el diálogo y se abre al visitante, consista ésta en una mediación en el contexto expositivo, o en otro recurso educativo.

Hablemos ahora del segundo eje común de actuación educativa en los museos que configura, a su vez, su naturaleza peculiar de trabajo educativo. Nos referimos al hecho de que las actividades de enseñanza y aprendizaje están centradas en la interacción entre el visitante y el objeto expuesto en un determinado ambiente. De esta forma, asumen como objetivo la ampliación de los horizontes de lo educando en la perspectiva de una visión más crítica de su inserción en la sociedad, en la búsqueda de una ciudadanía total y en la valorización del patrimonio.

El movimiento de los museos interactivos de ciencia tuvo como base la idea del "aprender haciendo". Ésta estaba inspirada en un momento cuya educación fundamentaba sus teorías en las psicologías conductistas y en que lo empírico en la ciencia se tenía como la base del "método científico".

Según Falcão (1999) no hay relación directa entre el nivel de interactividad y de efectividad pedagógica de los aparatos interactivos. Se obtienen buenos y malos resultados con ambos tipos de interacción, o sea, la manipuladora y la contemplativa. Ese autor considera más efectivo los aparatos interactivos que ofrecen posibilidades diferenciadas de respuestas. Lo fundamental en todo esto reside en el hecho de que es primordial establecer un clima favorable que viabilice la interacción entre el conocimiento que está siendo mediado, el educador y el público, sea a partir de una exposición o por medio de otro recurso didáctico. Para este propósito, es necesario trabajar en la perspectiva del establecimiento de la curiosidad, de la familiaridad, de lo lúdico, de la introspección, de la exploración y del uso compartido de lenguajes que faciliten y propicien efectivamente la llamada "interacción entre el educador y el educando" en el proceso de adquisición y construcción del conocimiento.

LA CUESTIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE UN MUSEO UNIVERSITARIO Y ANTROPOLÓGICO: EL MAE/USP

Una de nuestras mayores preocupaciones⁴ en cuanto a la clientela escolar, que se constituye en nuestro público focal y representa más del 90% de nuestros visitantes, está relacionado con la forma en la cual debemos recibir y atender a esta demanda cada vez más numerosa. Estamos seguros de la importancia de esta clientela y, por lo tanto, es imprescindible pensar en este público sin desligarnos de las actividades educativas con alumnos y profesores. Esto quiere decir que no podemos, por omisión, anularnos como lugar de producción y disseminación de conocimientos.

Al presentar los objetos en contextos expográficos, estamos tratando de procesos comunicativos que pueden ser o no comprendidos por el público escolar. De ahí la importancia de la participación del educador, no sólo en el proceso de concepción de muestras de duración prolongada, temporal e itinerante, sino también en el momento de la evaluación de las respuestas que el público escolar presenta en relación con este proceso de comunicación.

4. La acción educativa está desarrollada por Carla Carneiro, Judith M. Elazari y por mí.

En este sentido, no basta sólo concebir una exposición o material didáctico de apoyo al profesor y definirlo como educativo. Aquí es necesario tener claro si atribuimos a la práctica pedagógica la posibilidad del ejercicio de la reflexión crítica, es decir, aquella que está íntimamente relacionada con la posibilidad de hacer elecciones y tomar posición por parte del público que nos visita o que utiliza nuestros recursos educativos.

De esta forma, el trabajo debe partir desde los profesionales de los museos. Sin embargo, ellos deben estar atentos a la formación, no sólo del profesor que ya actúa en la clase, sino también del futuro profesor que está hoy en los bancos universitarios y que aún depende de una sensibilización relacionada con el potencial educativo de nuestras instituciones. No basta, por lo tanto, visitar nuestras instituciones. Es necesario trabajar los siguientes aspectos: cómo visitar nuestros museos, en qué se constituyen y cuál es su papel político, cultural y social.

Por esta razón, por medio de nuestros programas de acción educativa,⁵ privilegiamos el contacto con los profesores de Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Medio *antes* (la itálica es mía) de la visita de sus alumnos. Esto quiere decir que es fundamental trabajar con los profesores para propiciar no sólo el conocimiento de nuestras exposiciones, sino también la discusión de nuestras presuposiciones básicas relacionadas con la institución antropológica, tales como el concepto de cultura, etnocentrismo, diversidad cultural, territorialidad, entre otros. Es fundamental sensibilizarlos para la particularidad del Museo y, de esta manera, ganar la confianza y la participación de sus alumnos cuando visiten estos espacios.

En cuanto al futuro profesor (hoy alumno), que aún frecuenta la Universidad, también ofrecemos la oportunidad de que conozca nuestro potencial por medio de la realización de prácticas sistemáticas en nuestra área. Los resultados alcanzados por estos alumnos en su crecimiento profesional y personal, nos demuestran que este esfuerzo es fundamental con respecto a la maduración profesional y a las perspectivas que se abren para la actuación de estos futuros agentes multiplicadores en la clase.

5. Estos programas fueron creados gracias a la gestión de la Dra. Cristina Bruno, cuando se desempeñaba como directora de la División Cultural del MAH.

No podemos tampoco olvidarnos de enfrentar otro gran desafío: la conquista de nuevos públicos. No debemos restringirnos únicamente a la afluencia del público escolar que acaba justificando nuestros esfuerzos en la concepción de materiales y en la atención cotidiana. Es necesario que vayamos al encuentro de aquellos que, fuera de la escuela, nos ven aún como algo totalmente extraño. Nos referimos al territorio donde se encuentran ciudadanos de la tercera edad, habitantes que carecen de posibilidades, los que tienen deficiencias visuales; en fin, aquellos para quienes no fue dada ninguna oportunidad, pero que expresan gran interés en abrirse a un universo aún tan distante. En el MAE, por ejemplo, actualmente estamos desarrollando proyectos en este sentido dirigidos a la tercera edad, comunidad de la favela São Remo y, hasta el final del año, ofreceremos un Kit Multi-sensorial al público con deficiencia visual, que podrá manipular diversas maquetas y materiales para la exploración de temas relacionados con la arqueología brasileña.

Mostramos también una gran preocupación con el concepto y el desarrollo de materiales pedagógicos. En este sentido, tenemos tres diferentes productos: kit de objetos arqueológicos y etnográficos, maletín pedagógico "orígenes del hombre" y el kit de objetos infantiles indígenas. Los prestamos todos al profesor de educación infantil, enseñanza fundamental y medio, con un entrenamiento previo que ocurre en el espacio del MAE y es ministrado por nuestro equipo de educadores.

Tengo claro que lo esencial en un museo antropológico, sobre todo en uno actual enmarcado por la globalización y homogeneización cultural, es presentar, discutir y evidenciar en nuestra práctica educativa la temática de la diversidad cultural, que es transversal a las distintas sociedades representadas en nuestro acervo. Esto quiere decir que es fundamental mostrar la riqueza de la diversidad cultural de estas sociedades como posibles soluciones que fueron dadas a sus distintas situaciones existenciales y materiales.

Sin embargo, considero que no podemos ser ingenuos y creer que solamente al mostrar esas diferencias culturales podemos contribuir para el proceso de tomar conciencia de nuestras identidades. Es necesario prestar la suficiente atención para no ser "presa fácil" de una idea muy próxima al modelo multiculturalista norteamericano que promueve y difunde ese discurso de la

diversidad cultural que, en verdad, sólo contribuye para alejar cada vez más las distintas culturas y reafirma aún más los odios, las diferencias y los guetos. Lo que afirmamos es que no basta sólo mostrar la diversidad cultural en los museos antropológicos. Es preciso politizar la cuestión y trabajar en el sentido de que es posible que los "diferentes" interaccionen, condición fundamental si se pretende construir un mundo realmente más comprometido con la paz y la justicia social.

Para resumir, la valorización de las diferencias es importante. Sin embargo, no debemos perder de vista que la lucha por la igualdad social y por una sociedad todavía más justa es una bandera por la cual también vale la pena luchar. Esta debe ser una trinchera que envuelva los museos antropológicos desde sus fundamentos. De lo contrario, volveremos en aquello que ya fue llamado "estratagemas de la diferencia". (PIERUCCI, ANTONIO FLÁVIO, 2000).

EL PROYECTO MAE/USP FAVELA SÃO REMO: EN BUSCA DE UNA METODOLOGÍA DE TRABAJO

En 1993 el MAE-USP transfería su sede, acervo y funcionarios hacia un nuevo espacio en el campus de la Ciudad Universitaria. Esta nueva sede se localiza, hasta hoy, al lado de una favela. Sus habitantes encuentran en la Universidad un punto de referencia. La tienen como espacio de ocio, de paso y también de actividad profesional, pues un gran número de ellos trabaja como funcionarios de la Universidad, especialmente en las áreas de limpieza y vigilancia.

Cuando ocupamos este nuevo espacio, un edificio que estaba siendo adaptado para recibir un Museo, existía una cancha de fútbol de sala que se constituía en un área de ocio importante para los habitantes de la favela, especialmente los fines de semana. Debido a que era un área que pasaba para la jurisdicción del MAE, tuvimos que ocupar e iniciar las adaptaciones necesarias para ampliación de nuestras actividades museológicas. La reacción vino enseguida. Un fin de semana, el espacio del MAE, que incluía esta cancha de fútbol, terminó invadido y algunas de sus instalaciones se convirtieron en blanco de destrucción y robo.

Nuestro reto estaba entonces planteado y debía ser enfrentado. ¿Cómo aproximarnos a una comunidad totalmente desconocedora y ajena al universo

museológico, y trabajar en la perspectiva de la preservación patrimonial, si éramos vistos por esta misma comunidad como vecinos indeseables, raros y que había, incluso, "destruido" su patrimonio?

Era necesaria una acción de emergencia que propiciara un cambio cualitativo en esta relación a corto y mediano plazo. Sin embargo, era preciso que no fuera sólo un "apaga-incendios", sino que pudiera efectivamente concretarse como una acción de inclusión social y que sirviera de punto de encuentro para nuestros objetivos de ampliación de nuestra función social.

Nuestra primera acción consistió en realizar un diagnóstico de la comunidad de la favela, con el objetivo de conocer cuáles eran los canales existentes de participación y de organización con que los habitantes contaban. En ese momento, fue fundamental nuestra aproximación con la Asociación de Habitantes del Jardín São Remo que, a primera vista, recibió con extrañeza y desconfianza nuestras proposiciones. Incluso llegó a confundirnos con funcionarios del Ayuntamiento de la Ciudad de São Paulo, que estaban realizando sondeos en la localidad para el *Proyecto Cingapura*⁶ de aquel entonces.

Durante la realización de este diagnóstico, nos fue posible identificar los diversos liderazgos políticos, religiosos, deportivos y culturales insertados en la vida cotidiana de los habitantes. De igual modo, pudimos también definir nuestra estrategia de actuación junto a la *Escuela de Alfabetización de Adultos*⁷ que funcionaba en el periodo nocturno y en el mismo espacio de la sede de la Asociación de Habitantes de la Comunidad. Descubrimos también que había un grupo de estudiantes de la propia Universidad que trabajaba como voluntarios en este programa de alfabetización y que demostró gran entusiasmo con el desarrollo de un proyecto en conjunto con MAE.

Todo se concentraba en torno a un gran problema. Para los habitantes de esta comunidad, esta institución, que se encontraba cerrada en proceso de montaje de su exposición de larga duración, era completamente ajena a sus

6. A comienzos de los años 90, se emprendió este proyecto que consistía en la construcción de viviendas y tenía como objetivo la verticalización de algunas de las favelas de la ciudad de São Paulo. Su desarrollo desató una gran polémica.

7. Esta propuesta se basaba en el *Movimiento de Alfabetización de Adultos (MOVA)* implementado al final de los años 80 y a comienzos de los 90.

vidas. Aún más el acervo de objetos cuya preservación era el propósito del museo. En este contexto, ¿cómo actuar en una perspectiva pedagógica, en el sentido de sensibilizar a estos habitantes?

Nuestra principal estrategia de actuación, en ese momento, fue la definición de un eje de discusiones en torno a un tema generador: ¿Qué es un patrimonio? ¿Qué se constituiría en patrimonio de habitantes que vivían y aún viven en la más completa exclusión social, desposeídos de sus más elementales derechos y víctimas de un violento proceso de privaciones?

En ese primer momento, realizamos diversas actividades de exploración de objetos de los propios habitantes en una perspectiva individual. En estos espacios, cada uno traía aquellos artefactos más significativos de sus vidas que les hacían recordar algo que ya no existía más, que les traían recuerdos de momentos tristes, alegres, trágicos y, finalmente, de la historia de cada uno de aquellos ciudadanos tan sufridos.

¿Cómo mejorar las condiciones de vida en un espacio que era blanco de amor y odio? ¿Cómo mejorar las condiciones de vivienda de un patrimonio colectivo? ¿Será que aquel espacio siempre había sido "de aquella manera"? En ese momento, los propios habitantes salieron en búsqueda de referencias del pasado para que entendieran las condiciones del presente. Así, los habitantes más antiguos fueron entrevistados y sus testimonios fueron grabados y fotografiados por ellos mismos. Descubrieron que un día, en un pasado distante, aquel espacio había sido bonito, limpio, con una gran área verde. Como consecuencia de este proceso, el eje de discusión pasó a ser, entonces: ¿Qué hacer en aquel momento que pudiera efectiva y concretamente cambiar la vida de aquellas personas en un futuro próximo?

La mejoría de estas condiciones de vida era reconocidamente una acción política de sus habitantes. Cuál fue nuestra sorpresa, cuando los alumnos de la escuela de alfabetización de adultos pasaron entonces a considerar de suma importancia convocar los candidatos a la renovación de la dirección de la Asociación de Habitantes de la Favela para que discutieran sus plataformas de actuación, una vez elegidos. El aula entonces se convirtió en espacio de discusión de ideas y proyectos, que permitía reconocer la mejoría de las condiciones de

aquel patrimonio que pasó a ser visto desde la perspectiva de una lucha efectiva e incansable por su transformación.

Después de todo este proceso de discusiones, los alumnos consideraron importante el montaje de una exposición que registrara todo aquel proceso y que, para ellos, había demostrado la posibilidad de que ellos mismos pudieran creer que alguna cosa podría ser cambiada con la participación y la intervención efectiva de los habitantes. El día de la inauguración de la exposición, eran visibles la alegría y el orgullo de todos los que habían participado en aquel proceso.

Este proyecto educativo se desarrolló durante todo un año de trabajo, aunque por diversas razones ya no existe más de la forma como fue propuesto. Sin embargo, demostró la posibilidad efectiva de su viabilidad, al constituirse en un modelo de experiencias que sirvió de referencia para vislumbrar la potencialidad de trabajar con públicos integradores desde el punto de vista de una institución museológica.

Fue fundamental, así mismo, establecer nuestra asociación con la Escuela de Alfabetización de Adultos. Pero además, la metodología utilizada expresó el desarrollo del proyecto durante su recorrido. Efectivamente, hay que decir que carecíamos de la receta "mágica" para envolver este segmento carente de la comunidad. Sin embargo, la propuesta se fue pensando y repensando durante la respuesta que esta misma comunidad presentaba a nuestras proposiciones.

Después de la apertura de la exposición de larga duración del MAE-USP intitulada "Formas de Humanidad", en diciembre de 1995, pasamos a concentrar nuestros esfuerzos a los niños de Educación Infantil que están vinculados a una entidad religiosa que actúa en la favela hace más de diez años. Esa actividad ocurre en el espacio de la propia escuela y en el MAE, cuando los niños visitan el espacio dedicado a las culturas indígenas y realizan talleres educativos.

Esas actividades ocurrían cuando el equipo de profesores desarrollaba en su trabajo en temas relacionados con las sociedades indígenas. Sin embargo, no había un interés real e implicación de la dirección escolar. Esta situación nos dejaba un tanto decepcionados, pues considerábamos que podríamos desarrollar junto con los niños mucho más de lo que venía ocurriendo hasta entonces.

Al final del año de 2005, fuimos informados de un cambio en la dirección y en el cuerpo docente de la Escuela, que pasó a denominarse Proyecto Girasol. Entre las transformaciones, se contaba ahora con una nueva sede y también con una nueva propuesta pedagógica de mayor participación de los padres y de la comunidad de la propia favela en las actividades propuestas por la entidad educativa. De esta manera, convocamos la dirección de la Escuela y presentamos nuestro deseo de retomar un proyecto de largo plazo que no fuera sólo una visita al MAE. La dirección, por su parte, demostró un gran entusiasmo con el desarrollo de una propuesta conjunta que pudiera involucrar el cuerpo docente, los niños, los padres y el MAE-USP⁸.

En ese encuentro, los profesores manifestaron una gran expectativa por la concreción de una propuesta que pudiera establecer una asociación entre los objetivos desarrollados por la acción pedagógica de la Escuela y nuestra experiencia de actuación en el MAE. De esta forma, elegimos tres ejes temáticos que están orientando nuestro trabajo a lo largo de este año 2006:

- Función y naturaleza de una institución museológica;
- Influencias de las sociedades africanas en Brasil – 1er semestre/2006, y
- Brasil Indígena – 2º semestre de 2006.

Para el desarrollo de ese proyecto, definimos cuatro objetivos básicos:

- Diversificar nuestro público de actuación en el MAE-USP.
- Acentuar la función social de una institución museológica mediante el trabajo con públicos integradores que normalmente no poseen acceso a los espacios de los museos.
- Contribuir para la profundización de la relación entre la Universidad con las comunidades de su entorno por medio de proyectos de cultura y extensión.
- Ampliar las discusiones acerca del concepto de diversidad cultural en la perspectiva de que la convivencia con las diferencias culturales puede llevar a su comprensión y a establecer un proceso de interacción social.

8. El año pasado, el proyecto contó con la participación de las estudiantes Marcia Lika Hatori y Melanie Schlicht.

Para trabajar el eje temático relacionado con la función y naturaleza de una institución museológica, desarrollamos una estrategia de trabajo iniciada con la discusión de la noción de colección. Para este propósito, seleccionamos diversas colecciones de objetos que los niños normalmente reúnen consigo: juguetes, latas de refrescos, cómics, cromos, llaveros, etc. A partir de ahí, decidimos proponer la realización de algunas actividades de carácter museológico, tales como la organización de estas colecciones con base en algunos criterios: color, formato, tamaño, etc. Después de esta actividad, realizada en la sede de la escuela, llevamos a los alumnos⁹ al MAB a la semana siguiente y, por medio de una visita a nuestra exposición de larga duración, retomamos el concepto de colección, esta vez con objetos de diferentes sociedades, representadas en nuestro acervo.

Como proseguimiento a las demás visitas, pasamos a trabajar diversos aspectos de la influencia de las sociedades africanas en Brasil. Se definió entonces un tema generador dirigido a la exploración del concepto de diversidad cultural a partir de algunos aspectos: cultura material (máscaras africanas e instrumentos musicales); danza, gastronomía, y juguetes y juegos africanos.

Todas estas actividades contaron con visitas a nuestra exposición de larga duración y con talleres dirigidos a la discusión de las temáticas referidas anteriormente. De esta manera, tuvimos un taller de confección de máscaras africanas, uno de instrumentos musicales a partir de materiales reciclables, otros de danza y uno más de gastronomía. Estos dos últimos talleres contaron con la participación de Antonia Vimbai Chonyera, originaria de Zimbabue que llegó, inclusive, a realizar en la escuela un plato típico de este país y que fue deliciosamente disfrutado por toda la comunidad de la escuela.

La actividad tuvo más dos visitas a otros museos de la ciudad de São Paulo: el Museo de la Educación y del Juguete, y el Museo Afro-Brasileño. Estas actividades complementarias no sólo brindaron la oportunidad de conocer otros acervos, sino que también permitieron conocer otros espacios museológicos de la ciudad donde viven, pero que desconocen debido a las limitaciones financieras de las familias de estos niños.

9. La franja etaria de estos niños es de 4 a 6 años.

Para el segundo semestre de este año, como ya se ha mencionado anteriormente, proseguimos el proyecto eligiendo como temática de discusión la cuestión indígena en nuestro país. Para esto, hemos establecido vínculos con el rico e importante acervo del MAB/USP a partir de los diversos recursos pedagógicos ya existentes en el sector educativo de nuestra institución.

Para concluir, es necesario presentar algunas proposiciones acerca del trabajo educativo en museos con públicos integradores que considero fundamentales en la definición de una metodología de acción:

- Trabajos museológicos que tengan como preocupación la cuestión de la inclusión social. Desde este punto de vista, deben tener como perspectiva de actuación que no se constituyen en una política de "limosna", sino que deben llevar a la participación efectiva de los excluidos en el sentido de la búsqueda de su integración en la sociedad. Como instituciones públicas, nuestros museos deben asumir el compromiso ideológico y político de su responsabilidad con la sociedad a la cual pertenecen y de la cual dependen para que continúen existiendo.
- Proyectos de inclusión social que pueden acarrear cambios en el plano individual, con el desarrollo de la auto-estima de los ciudadanos involucrados, pues trabajan en la perspectiva de la identidad y de la pertenencia.
- Toda acción que pueda, en una perspectiva más amplia, llevar a nuestras instituciones a repensar su política cultural, planificación y programación.
- Finalmente, el objetivo de estas acciones es constituirse en una política cultural permanente de cada institución; así mismo, a futuro, el propósito es que éstas dejen de ser sólo actos aislados para que se conviertan efectivamente en políticas públicas de inclusión social en las instituciones museológicas brasileñas.

Consideramos que no cabe sólo a los educadores de museos actuar en la perspectiva de una sociedad más igualitaria y democrática cuando decidimos trabajar con los llamados excluidos. Esta actuación puede constituirse en factor aglutinador que movilice toda la institución museológica a favor de esta lucha, que se constituye, ante todo, en la discusión de una sociedad realmente democrática y más justa.

BIBLIOGRAFÍA

CAZELLI, SIBELE; MARANDINO, MARTHA Y STUDART, DENISE. *Educação e Comunicação em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática*. en: *Educação e Museu. A construção social do caráter educativo dos Museus de Ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

FALCÃO, DOUGLAS. *Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciência*. Departamento de Bioquímica, UFRJ, 1999. (Dissertação de Mestrado)

FREIRE, BEATRIZ MUNIZ. *O encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz*. Rio de Janeiro, Departamento de Educação. PUC, Dissertação de Mestrado, 1992.

GRINSPUM, DENISE. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativa-Cultural do Museu Lasar Segall*, São Paulo: ECA/USP, Dissertação de Mestrado, 1991.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E Y MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial de Petrópolis, 1999.

KÖPTCKE, LUCIANA SEPÚLVEDA. *Anglizando a dinâmica da relação museu-educação formal*. En: *O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Caderno do Museu da vida. MAST, Museu da Vida, 2001-2002.

LOPES, MARIA MARGARET. *Museu: uma perspectiva de educação em geologia*. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1988. (Dissertação de mestrado)

-----, *A favor da desescolarização dos museus*. En: *Educação e Sociedade*, Vol. 3, nº 40, Campinas, 1992.

LOPES, MARIA MARGARET. *Resla algum papel para o educador ou para o público nos museus?* En: *Boletim do CECA - Brasil*. Ano I, n.º 0, março de 1997.

MACHADO, MARIA ILONI SEIBEL. *Uma experiência de trabalho com professores no Museu da Vida*. En: *O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Caderno do Museu da vida. MAST, Museu da Vida, 2001-2002.

MARANDINO, MARTHA. *Construindo princípios para educação em museus de ciências*. En: *II Seminário Internacional de Educação em Campinas*. Texto Mimeografado, 2004.

-----, *O mediador na educação não-formal: algumas reflexões*. En: *O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Caderno do Museu da vida. MAST, Museu da Vida, 2001-2002.

-----, *A pesquisa em educação e em educação e ciências nos museus de ciências: uma proposta de agenda*. Texto mimeografado, s/data.

PIERUCCI, ANTONIO FLAVIO. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 2000.

QUEIRÓZ, GLÓRIA; VALENTE, ESTHER Y OTROS. *Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do Museu de Astronomia e Ciências Afins/Brasil*. (Trabalho apresentado no I Encontro Ibero-americano sobre Investigação em Educação em Ciências, Burgos, Espanha, 16-21 de setembro de 2002). Texto Mimeografado.

QUEIRÓZ, GLÓRIA PESSOA. *Parcerias na formação de professores de ciências na educação formal e não-formal*. En: *O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Caderno do Museu da vida. MAST, Museu da Vida, 2001-2002.

RAMOS, FRANCISCO RÉGIS LOPES. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

RIZZI, MARIA CRISTINA DE SOUZA LIMA Y VASCONCELLOS, CAMILO DE MELLO. *A Ação Educativa na Exposição Brasil 50 Mil Anos: princípios e propostas*. En: *Brasil 50 Mil Anos – uma viagem ao passado pré-colonial*. São Paulo: MAE/EDUSP, 2001.

SEPÚLVEDA, LUCIANA. *Parceria Museu e Escola como Experiência Social e Espaço de Afirmação do Sujeito*. En: *Educação e Museu. A construção social do caráter educativo dos Museus de Ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VASCONCELLOS, CAMILO DE MELLO. *A função educativa de um museu universitário e antropológico: o caso do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP*. En: *Cadernos do CEOM, Campus de Chapecó-SC, nº 21, 2005*. (Museus, pesquisa, acervo e comunicação)

-----, *O papel dos museus na divulgação da arqueologia no Brasil*. Terra Brasilis – Pré-História e arqueologia da psique / Marcos Calia, Marcos Fleury de Oliveira (orgs.). São Paulo: Paulus, 2006.

-----, *Os desafios da inclusão social nos museus: o projeto MAE-USP/Favela São Remo*, IV Encontro do CECA Brasil/FAAP, 2006.