

Educación y Museos

María Teresa Becerra Traver
y Silaine Maria Gomes Borges
(coords.)



Cáceres 2022



VERSIÓN PARA IMPRIMIR

INICIO

ÍNDICE

ÍNDICE



Índice

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

Edita:
Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España)
Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

Ilustración de portada: Gladston Luiz Barroso

I.S.B.N.: 978-84-9127-112-3

Maquetación:
Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu
Cáceres, 2022



Prólogo 4

Caminos de Concientización Cultural: el Museo Histórico de Sergipe y el Colegio de Aplicación
Silaine Maria Gomes Borges
Josevânia Nunes Rabelo 6

IPHAN Y MUSEO: Experiencias en IPHAN House en São Cristóvão / SE / Brasil
Kleckstane Farias
Silva Lucena Ferreira 17

La educación en los museos: una perspectiva
Cristina de A. Valença C. Barroso 26

“Sergipe vio la guerra”: una exposición museológica en el nordeste de Brasil
Andreza S. C. Maynard 33

Paisaje y patrimonio cultural en un contexto geográfico: una mirada de São Cristóvão, Sergipe, Brasil
Anézia Maria Fonsêca Barbosa 38



Educación espeleológica y su interacción con el museo

Christiane Ramos Donato 45

Las metodologías activas como posibilidad de valoriz(acción) patrimonial curricular y integr(acción) entre enseñanza y realidad

Luiz Ricardo Oliveira Santos
Rosemeri Melo e Souza
Jailton de Jesus Costa 55

La didáctica de los museos en España y Portugal

José-Manuel González González 62

Autores 74



Prólogo

Nuestro desarrollo profesional en Museos ha transcurrido, mayoritariamente, en la senda de la investigación, entendiendo ésta como una actividad fundamental para “socializar” los Museos. Investigación aplicada al servicio de la sociedad, para hacer partícipe a ésta de los resultados que, no hace tanto tiempo, se restringían a unos colectivos especializados y, por tanto, privilegiados del conocimiento, saber y creación.

Todo proyecto tiene sentido en un Museo si está con la vista puesta en lograr que sea permeable al disfrute colectivo, y en esta tarea los Museos tenemos una enorme ventaja frente a otras instituciones educativas y científicas de cariz más teórico y rígido, como es el caso de la Universidad o los Institutos de Investigación.

Detrás de las acciones cotidianas de nuestros Museos, exposiciones-seminarios-conferencias-visitas y cualquier otra oferta pública, existe un proyecto o programa científico que nos proporciona el sostén teórico sobre el que pivotar el discurso. Exposiciones temporales que son fruto de largos años de análisis de nuestras colecciones;

Seminarios y Congresos abiertos foros de reflexión social; Visitas especializadas para atender las diversas demandas e intereses de los ciudadanos. Los Museos llevamos trabajando en la Investigación aplicada a la Educación desde hace varios siglos y, además, somos evaluados a diario con la respuesta de nuestros usuarios.

Estamos persuadidos de que la investigación va estrechamente ligada a la Educación, pues entre los destinatarios de la difusión científica los educadores, de cualquier nivel, componen un colectivo fundamental, y sin los educadores y divulgadores científicos la labor de los Museos se acota y restringe considerablemente en la sociedad.

Los que hemos visto crear los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) en nuestros Museos, como es mi caso en el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida (MNAR), hemos sido testigos de la amplia tarea que desde el Museo se ha desarrollado en pro de una educación reglada y no reglada, de una incesante actividad fruto de una demanda social constante, hasta alcanzar la realidad presente del Museo no sólo como centro educativo, laboratorio formativo

universitario o centro de investigación especializado, sino como foco de experiencias y de atención a la diversidad en la sociedad del siglo XXI.

Quizá por esta Diversidad en una Sociedad Global el reciente Congreso Mundial de ICOM (International Council of Museums. Kyoto, September 2019) se haya planteado revisar y actualizar la Definición de Museo. Una definición que no sólo atañe a sus funciones, sino también a sus destinatarios-usuarios, a sus medios e instalaciones y a su proyección y roles sociales, cada día más amplios y complejos.

No es tarea baladí definir el Museo del siglo XXI. Y no lo es porque los Museos generamos actualmente muchas expectativas: somos centros de formación, de debate, de disfrute, lúdicos, motores económicos de nuestros territorios y espacios idóneos para la creación en su más amplia acepción. Nos hemos convertido en auténticos y codiciados objetos de deseo para los diseñadores, arquitectos, comunicadores, redes sociales y, por extensión, la sociedad más avanzada. Nada ni Nadie se resiste al efecto “Museo,” esa deseabilidad social que ve en los Museos referencias e iconos del siglo XXI. Basta echar una mirada a nuestro alrededor para contemplar estos grandes iconos, algunos convertidos en auténticas franquicias mundiales: Guggenheim, Louvre, MET... Pero estar en la cresta de la ola no nos ha hecho perder el Norte, Conocer bien dónde estamos y dónde debemos seguir.

Educación y Museo en la sociedad del siglo XXI se coaligan con fuertes alianzas. Alianzas que desde los Museos se ponen al servicio del sistema educativo para avanzar juntos, un sistema que ha roto

barreras espacio-temporales, y que tiene en el Museo un decidido aliado con óptimos resultados, y basta revisar los sistemas de evaluación de estas actividades conjuntas para ponderar las respuestas.

Partiendo de las aulas, nuestras salas se han manifestado como un excelente medio donde propiciar el debate, la creatividad y potenciar la capacidad de educadores y alumnos. También hemos roto barreras generacionales: recibimos desde etapas infantiles hasta universidades de la experiencia o de mayores, con un gratificante afán de saber, de recuperar oportunidades antes inexistentes y complejas, de eliminar trabas y barreras sociales desde y por la Educación en el Museo.

Por todo ello, prologar un trabajo fruto de la reflexión de notables profesionales de la educación y concedores de los museos me produce una doble satisfacción. La satisfacción de compartir criterios y experiencias y de plasmarlos un volumen. El placer de comprobar cuántos y entregados profesionales siguen apostando por los Museos como motores imprescindibles para mejorar la Educación.

Volviendo a mis raíces clásicas, *Educo* es verbo latino agrario que nos recuerda acciones para el crecimiento de las plantas. Los Museos tenemos el placer y deber de ver crecer las plantas de nuestra sociedad, los ciudadanos, un símil etimológico que nos devuelve al origen del sustantivo *Educación* y sus destinatarios.

Mérida, 1 de noviembre de 2019

Trinidad Nogales Basarrate

Directora del Museo Nacional de Arte Romano

Caminos de Concientización Cultural: el Museo Histórico de Sergipe y el Colegio de Aplicación

Silaine Maria Gomes Borges²
Josevânia Nunes Rabelo³

Museo: un modo de compartir saberes

La experiencia de hacer del museo un lugar de educación nos parece redundante, a fin de cuentas, allí es un ambiente de aprendizaje. Sin embargo, la idea es colocarlo como mediador de un proceso de descubrimiento del pasado, presente y futuro, posibilitando una formación abierta a los aspectos culturales pertenecientes a una idea de quien somos. Esa sensibilización, desde la infancia, es primordial cuando sabemos que estamos casi naturalizando un distanciamiento de los cuestionamientos sobre los bienes culturales, en una época de intensa proclamación aparentemente libertaria de los símbolos globales. Por tanto, queremos estimular las perspectivas más creativas posibles dentro de un cuadro de reflexión a partir del contacto de los estudiantes con ese conocimiento que despierta la memoria y los marcos de una temporalidad específica, invitando a categorizar un antes y un

después, en una composición ajustada por la etapa principal de comprender el itinerario del viaje como la duración de algo que tiene un significado en el presente. Por lo tanto, revolver el tiempo, tal vez, sea la principal característica de un museo. Al observar las idas a los museos, estamos recapitulando la dimensión más imaginativa del ser humano: una narración de las acciones humanas, centradas en el pronombre “nuestras” como indicación de que algo allí pertenece a una historia colectiva, incluso cuando es la diferencia que sobresale en los objetos observados (artistas, artículos de una época anterior, objetos de una biografía particular, etc.), en fin, esa operación posibilita la visibilidad de las costumbres familiares en comparación con los desconocidos expuestos en ese ambiente. Es en ese proceso de encuentros, dentro de un museo, que damos significados de vivencias y somos incitados a construir un pensamiento combinado entre la esfera individual (biográfica) y la esfera de lo colectivo (pública).

² Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (m_gborges@hotmail.com).

³ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (josevaniarabelo@gmail.com).

Tomando como base la variedad de momentos que una única visita proporciona, desde el carácter artístico al histórico, por ejemplo, vemos que la relación museo-escuela tiene como objetivo no olvidar el acto comprensivo de la educación como movimiento realizado por la actividad de los propios aprendices. De este modo, si tenemos por un lado la aparente estrechez del salón de clases, por otro lado, la relación museo-escuela conecta un fenómeno más allá de los propósitos directos del saber. Ya sea porque superamos una planificación esquemática ligada a una espacialización de cuatro paredes o simplemente por operacionalizar un tipo de subjetividad orientada hacia el aspecto cultural del mundo, somos conscientes de la inagotable tarea de hacer de la educación una esfera próxima al mundo de la vida, incluyendo una perspectiva de lo local y de lo global. Precisamos también entender como establecer el alineamiento de esas realidades, ya que cuanto más nos distanciamos de los arraigos locales más propensos estamos a ser absorbidos por los códigos producidos sin un sentido de la espacialización de proximidad de los valores, y, percibiendo apenas aspectos homogéneos del mundo. Eso no es negativo cuando sabemos diferenciarlos, sin embargo, puede resultar un problema si permanecemos ajenos a los vínculos de una socialización que sea reconocidamente originada dentro de nuestro espacio.

Para eso tomaremos prestado el concepto de lugar (Augé, 1994), que significa un sesgo de pertenencia donde se absorben las referencias de un local, siendo una forma de descubrirse a sí mismo y a los otros. Podríamos objetar que grandes museos poseen una visión amplia y global como el Louvre, por ejemplo. Pero, lo común son los museos marcadamente representativos de la visión sociohistórica de aquel

lugar y, al mismo tiempo, considerados distantes para la población próxima y/o residente, o sea, no turística. Entonces, el problema que surge en esa cuestión de apariencia simple, de tener un museo, son las resistencias a percibir ese lugar como espacio colectivo de una voz indicativa de nuestras vivencias, porque ese espacio transmite la connotación de territorio para una determinada clase culta, incluso si allí están representados objetos, artes etc., del cotidiano popular. Esa distinción de la cultura estimulada también por una base educacional rudimentaria ha dificultado el acceso a los museos. La percepción de que la cultura formal, en un espacio organizado y artístico, está destinada a un tipo de individuo, hace del museo un obstáculo para la producción de un sentido de lugar para las clases, principalmente, de menor apoyo en el reconocimiento de que la producción cultural es colectiva.

En ese proceso, la escuela pública tiene el deber de transformar el museo en un espacio de acción educativa, desmistificando esa división de los bienes culturales en una interpretación de quien tiene o no derecho. ¿Sería eso una utopía? No vamos a responder sí o no; dejaremos que cada acción didáctica del Colegio de Aplicación/Codap, por ejemplo, dentro del museo a partir del proyecto de extensión “Educación para la Concientización,” con el apoyo de la ProEx-UFS, construya un sí, en ese horizonte, de hacer del museo un lugar donde el poder mayor será el de la educación, en concordancia con la expectativa de afirmar ese espacio de memorias compartidas, en algún momento del tiempo, para cualquier público.

Realizar esa operación de desvelar las raíces comunes contribuye de forma sustancial en la proposición de un proceso de

enseñanza-aprendizaje centrado en la ciudadanía⁴. Siguiendo esas consideraciones, elegimos el Museo de Sergipe, localizado en el Municipio de São Cristóvão, para ejemplificar una de las actividades de estrategias del encuentro didáctico entre ese museo y el colegio –más abajo detallaremos ese contacto–. La idea que orienta todas las prácticas del proyecto está en la concepción de que la función de la visita a un museo está direccionada a un aprendizaje de esclarecimientos sedimentados por el trabajo de un pueblo⁵. Por lo tanto, ir al museo significa caminar en un territorio de variados aspectos (desde la historia de un objeto hasta su subjetivación en aquel momento), donde la mirada y la reflexión toman la delantera en el proceso.

El más reciente documento del Ministerio de Educación, Base Nacional Curricular Común (BNCC), contiene la siguiente afirmación cuando hace el registro de las diez competencias para a Educación Básica: “Valorizar y aprovechar las diversas manifestaciones artísticas y culturales, desde las locales a las mundiales, y también participar de prácticas diversificadas de producción artístico-cultural.” (Brasil, 2017, p. 9). Sumaríamos a eso el concepto de Bhabha (1998) de diferencia cultural, englobando no una celebración de la diversidad, sino, una forma de comprender los datos y símbolos culturales por lo que tienen de hibridismo, siendo un convite a entrar en un “Tercer Espacio” –según el autor, ese concepto suscita la cuestión de la traducción de los referenciales apenas binarios– generador de las ambivalencias donde nos reconoceremos en medio de los actos de negociación. Así, vemos la práctica de llevar al alumno al museo

como ese lado de demostrar la complejidad de las lecturas de cada objeto, sala, pintura etc. El arte en sí en su cultura de doble dirección para permitir miradas críticas mediante la expresión vinculada a las raíces de quien está en un lugar de colonizados e influidos por la concepción europea del conocimiento formal. Por tanto, los trayectos son demarcados en el sentido de problematizar las lecturas de este lado para más allá de las fronteras. Esa construcción es el intento de comprender que el museo revela una especie de lectura sobre ese colectivo del cual el estudiante forma parte, sin embargo, él no es un pedazo de un discurso forjado fuera de la subjetividad por él vivenciado. En este sentido, la discusión se amplía, precisando de una problematización de la propia elaboración de los contenidos aprendidos en el Colegio de Aplicación y en el museo.

Vemos innumerables posibilidades de aperturas en los caminos formulados del museo al colegio, y las interfaces dependen de numerosas perspectivas desde el primer abordaje en el salón de clases hasta el guía del museo, indicando la múltiple tarea de salir de un espacio del saber para otro con la misma designación. No significa un choque de conocimientos, sino al contrario, la posibilidad de encontrar otras formulaciones de experiencias, incluso si el representante del museo demuestra características diferentes u opuestas al trabajo anterior en el salón de clases. La idea es una sumatoria porque un error en cualquiera de esas instancias podrá convertirse en fuente de más curiosidades. La ida al museo es un cruzamiento de fronteras entre la perspectiva individual y colectiva. Además, salir

4 Palabra muchas veces sin sentido para la realidad brasileña. La usamos aquí apenas por entender que la escuela debe permitir al alumno una formación completa, estableciendo un vínculo práctico y teórico más allá de limitarse a contenidos, con vistas a un abordaje amplio y de vivencia de las marcas culturales del lugar, especialmente.

5 En sentido amplio, o sea, desde las creaciones más rebuscadas a las definidas en el parámetro de cultura popular.

en busca de otros procesos de conocimiento genera una inquietud en muchos ángulos de la dinámica de un colegio, tal vez, mejor expresado por esa vinculación de los varios desplazamientos:

El desplazamiento espacial de la escuela al museo favorece otros desplazamientos de diferente naturaleza: curricular, estético, pedagógico, hierárquico y cognitivo entre otros. Las observaciones de las visitas revelaron diferentes usos del Museo por el público escolar, constituyendo un escenario diverso que expresa la complejidad implicada en la relación entre museo y escuela.⁶ (Dutra, 2012, p. 174)⁷

Eso permite indagaciones posteriores en que las visitas movilizan toda una gama de apropiaciones del espacio escolar en el ámbito cultural. Esas interferencias son justamente la búsqueda de un perfil activo de la educación. El campo de un colegio excede el trazado de cualquier muro, físico o no, en relación a su función de apertura al mundo. El diálogo establecido provoca una experimentación mucho más asociada a los imprevistos de una acción dirigida al arte del vivenciar un lugar de narrativas, las cuales deberán parecer extrañas al sentido único de cada uno, cuando hace una lectura de contacto con algo nuevo, puesto que la posición no está centrada en la sedimentación de un sentido estático de conceptos, sino, en la interrogación de lo visto. Significando también otra manera de percibir la transmisión de conocimientos, superando la catalogación unidimensional de un tiempo de salón de clases por más diversa que esta sea y/o utilice

numerosos medios diferenciados de lenguaje. Así, el proyecto realiza esos desplazamientos mencionados por Dutra (2012) e instiga una discusión en torno de lo percibido, favoreciendo la creatividad individual matizada por una dinámica de respeto a las diferentes visiones. La relatividad no está relacionada a una elaboración negativa de la “verdad” expuesta por los investigadores de los objetos y catalogados por la legitimidad de la ciencia. Al contrario, esa narración debe ser prioritaria, únicamente, estamos considerando que la comprensión puede tener como margen otras connotaciones basadas en el desarrollo.

De esta forma, los museos cuando colocados en una perspectiva de significados para los discentes pueden, sí, convertirse en un “lugar practicado” (Certeau, 1997), donde los individuos sientan referencias elaboradas por una unión del caminar y de la creatividad. En definitiva, nada más acorde con la idea de visita a un museo que realizar un recorrido por salas con objetos que pretenden llevarnos para otras dimensiones inimaginables. Siendo esa la principal propuesta de una visita, articulando un espacio físico, museo/colegio, y un espacio discursivo, discente/docente, caracterizado por concepciones activas de cada sujeto participante. Son muchas las acciones en esos intervalos espaciales, indicando siempre una composición de movimientos, primero, el desplazamiento y los detalles de un camino de interferencias más o menos previsibles –problemas con el guía, documento de autorización de los padres para la visita etc.– y otros de los acontecimientos que cruzan el trayecto sin ni siquiera

6 Original: O deslocamento espacial da escola para o museu favorece outros deslocamentos de diferentes naturezas: curricular, estético, pedagógico, hierárquico e cognitivo dentre outros. As observações das visitas revelaram diferentes usos do Museu pelo público escolar, constituindo um cenário diverso que expressa a complexidade envolvida na relação entre museu e escola. (Dutra, 2012, p. 174)

7 El museo subrayado por la autora con letra mayúscula es el Museo Histórico Abílio Barreto, localizado en la ciudad de Belo Horizonte/MG

haber sido presentados y, segundo, el trabajo de una concepción proyectada por la visita, que sedimenta un proceso de lectura del participante. Estas dimensiones se evidenciarán mejor en los ítems que presentaremos sobre tres momentos específicos: antes, durante y después de la ida al museo. La “ida”, aquí, está sobrentendida como una trayectoria permanente de enseñanza-aprendizaje, porque los tiempos se mezclan cuando hacemos el proceso de relecturas. Por tanto, al definir esas fases, subrayamos también que cada retorno es un nuevo experimento, en eso queremos colocar la diversidad de cada vivencia y la singularidad de cualquier acción educativa. En fin, será siempre un contacto sin mediciones, pero, son esas mismas dificultades que tornan la relación profesor-alumno desafiadora y en constante despliegue de datos para observar.

El Museo Histórico de Sergipe: un ejemplo de la composición de una visita

El Museo⁸ está localizado en la ciudad de São Cristóvão, cuarta ciudad más antigua de Brasil. La ciudad posee muchos monumentos, pero, la idea de elegir apenas un lugar responde al deseo de hacer un registro cuidadoso de los momentos de una única visita y porque el mismo representa la historia del Estado sergipano. Además, fue allí que se desarrolló el evento “Acciones didácticas en el Museo, de 30 de julio a 07 de agosto de 2018, cuyo objetivo era discutir sobre la relación museos/colegios. Las mesas redondas nos proporcionaron un amplio material que sustenta la idea de observar las salas de un

museo a partir de la función educativa junto al sesgo de una cultura para conocer y/o reconocer.

Ese Museo presenta las asperezas de la relación colonizador y colonizado, principalmente en la Sala “Horacio Pinto Hora”. Ese pintor estudió arte en París, por lo tanto, tiene la influencia europea en su producción artística. Es necesario también destacar que una de sus principales obras hace referencia a una obra literaria de José de Alencar, El Guarani. Los protagonistas de esa obra, Peri y Ceci, representan un nacionalismo romántico, pero, al mismo tiempo tienen una connotación de los mecanismos de una superposición de imágenes, intercalado por una lectura de aquello que el colonizador espera del colonizado, demostrando un Peri desarraigado por el amor al Otro –representado, en ese caso, por Ceci–. Sin embargo, hasta qué punto las contradicciones no son expuestas dentro de un contexto en que el pintor escogió retratarlos, quizás, tengamos la interpretación de que Peri destacado sea un héroe en la condición de representante de las atrocidades cometidas por los colonizadores con los indios del Brasil. Identificamos esas cuestiones para ejemplificar cómo una obra nos lleva a preguntas reflexivas inimaginables si estuviéramos dentro de un salón de clases, ya que que la utilización de una imagen de la pintura no posee el mismo impacto que el objeto próximo y original y la idea de cómo un pintor sergipano absorbió el movimiento del nacionalismo brasileño. Todos esos planteos provienen de un referente artístico e histórico, posibilitando el recuerdo del libro y las contradicciones expuestas por el cuadro al colocar Peri alerta en su territorio, observando la destrucción de la casa de los hidalgos. Si

8 A partir de ese punto cuando utilizamos la palabra “Museo”, con letra mayúscula, significa que estamos especificando únicamente el Museo Histórico de Sergipe.

el libro imponía una visión del colonizador como el ápice de un producto de la civilización y del deseo de aprender con ese otro: “eran hombres osados, valientes, uniendo al mismo tiempo los recursos del hombre civilizado a la astucia y agilidad del indio de quien habían aprendido;”⁹ (Alencar, 1857, s/p), el cuadro puede propiciar interrogantes sobre la perspectiva de un Peri que “no era el sentimiento de la patria,” pero, está allí representado de forma dominante en su lugar de origen: la naturaleza.

En ese sentido, pensamos que el museo es una fuente para comprender los procesos didácticos en su resonancia de interpretaciones menos herméticas. Diríamos, entonces, que el museo tiene un mundo propio, sin embargo, tenemos en él la oportunidad de hacer un viaje en conexión con los parámetros de un currículo. Por tanto, museo y escuela derivan de un mismo substrato de saberes, y, para una educación menos fragmentada en la temporalidad de las narraciones de quien somos, conduce a una forma ofrecida solamente por aquel espacio:

La visita a un museo por la escuela puede ser comprendida como una experiencia que constituye una práctica educativa híbrida. Al aproximar elementos de los dos contextos educativos -museos y escuelas-, la misma contiene las potencialidades que cada uno de los universos puede ofrecer en la formación de los alumnos.¹⁰ (Dutra, 2012, p. 285)

Ahora, detallaremos las fases de la actividad con el objetivo de demostrar esas potencialidades de la relación Museo/Codap:

Metodológicamente, el Proyecto de Orientación Educacional fue estructurado para ser desarrollado a partir de contenidos distribuidos por año, e iniciamos con los sextos años trabajando la temática Preservación del Patrimonio Natural, dando preferencia a los lugares públicos (declarado patrimonio o no por el IPHAN - Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional). Primero, seleccionamos las actividades previstas en el cronograma de acciones del proyecto para un uso didáctico del museo en el salón de clases y la conexión de esos contenidos son estudiados en clase a través de textos, vídeos, fotografías y documentales. Esos materiales sirvieron para motivar a los alumnos para las visitas técnicas, provocar también indagaciones y para que ya recibieran informaciones e imágenes de los espacios y exposiciones que serían visitadas. Destacamos que conducir a un grupo de alumnos de la escuela al museo es una acción de desplazamiento físico que demanda recursos, esfuerzos, organización, disponibilidad y principalmente interés del profesor, como también mencionado por Dutra (2012). Inicialmente, realizamos la programación de la visita técnica al museo, enseguida, preparamos un documento informando el número de alumnos, franja etaria, curso, identificación de la escuela, fecha, horario y el objetivo de esa visita; verificamos la política de acceso al museo que será visitado y, aunque la mayoría cobran entrada, en caso de no poder pagarla, existe la posibilidad de solicitar exención del pago de la visita. A continuación, después de la aprobación y confirmación del museo, iniciamos los procedimientos internos en la escuela: organizamos el transporte, solicitamos autorización de

⁹ Original: “eram homens ousados, destemidos, reunindo ao mesmo tempo aos recursos do homem civilizado a astúcia e agilidade do índio de quem haviam aprendido;” (Alencar, 1857, s/p),

¹⁰ Original: A visita a um museu pela escola pode ser compreendida como uma experiência que institui uma prática educativa híbrida. Ao aproximar elementos dos dois contextos educativos - museus e escolas -, ela encerra as potencialidades que cada um dos universos pode oferecer na formação dos alunos. (Dutra, 2012, p. 285)

los responsables por el alumno, informamos y enviamos a la dirección y al sector de atención al alumno la planificación de la acción didáctica en el museo, compartimos con los demás profesores el objetivo de la visita. De esta forma transcurre la primera etapa y son planificadas acciones interactivas de forma lúdica, en un ambiente interdisciplinario, conforme sugiere (Falcão, 2009; Marandino, 2014), percibiendo que los museos, cada vez más, están desarrollando su papel educativo en sus diferentes formas de presentación y representación de sus elementos expuestos, disponibilizando sus salas para que el profesor pueda realizar sus actividades educativas, fuera de su ambiente formal de enseñanza, según nos dice Ramos:

Con actividades vinculadas a la ‘historicidad de los objetos’ en el propio salón de clases, el profesor incita a la percepción de los alumnos y entonces ellos tendrán la posibilidad de saborear, con más intensidad, las propuestas de reflexión ofrecidas por el museo. De esa manera, ya no se trata de ‘visitar el pasado’ y sí de fomentar estudios sobre el tiempo pretérito, en relación con lo que es vivido en el presente. Con la excitación para la aventura de conocer a través de preguntas sobre los objetos, se abre espacio para la percepción más amplia frente a la exposición museológica. Más que eso: se amplía el juicio crítico sobre el mundo que nos rodea.¹¹ (2004, p. 24).

Ante esas posibilidades de espacios no formales para las prácticas de enseñanza y aprendizaje propuestas y ofrecidas por el museo, el Proyecto de Orientación Educacional viene participando, así como

también, proponiendo programaciones para ser desarrolladas en el Museo Histórico de Sergipe como:

- **Imagen 1:** 14ª Semana Nacional de Museos en el Museo Histórico de Sergipe. Participación en la conferencia: Paisaje y patrimonio cultural en São Cristóvão (SE) a cargo de la profesora Dr^a. Anézia Maria Fonseca.



Imagen 1. 14ª Semana Nacional de Museos en el Museo Histórico de Sergipe 2016.

- **Imagen 2.** Tercera Exposición Museológica itinerante presentando los trabajos con la temática cavernas sergipanas desarrollados por docentes del Colegio de Aplicación con la orientación de la profesora Christiane Ramos Donato, expuesta al público durante el mes de agosto de 2017.

¹¹ Original: Com atividades vinculadas à ‘historicidade dos objetos’ na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de ‘visitar o passado’ e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre os objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia. (Ramos, 2004, p. 24).



Imagem 2. Exposición colectiva de trabajos del Colegio de Aplicación en el Museo Histórico de Sergipe, Tema: Cavernas sergipanas.

- **Imágenes 3 y 4.** Primer Encuentro Internacional del Colegio de Aplicación, con la Universidad de Extremadura – España, realizado en el Museo Histórico de Sergipe, en el período de 30 de julio a 07 de agosto de 2018, con el Tema: Acciones Didácticas en el Museo.



Imágenes 3 y 4. Primer Encuentro Internacional del Colegio de Aplicación con la Universidad de Extremadura – España.

- **Imágenes 5 y 6.** Visitas guiadas al Museo con los alumnos de los 6º años.



Imágenes 5 y 6. Museo Histórico de São Cristóvão – grupo de 6º Año de 2016.

Considerando que la visita guiada al Museo tiene algunos objetivos de doble dirección, inicialmente, como ya dijimos, estudiamos el lugar de nuestra visita, y sumado a eso, algunas informaciones sobre el Museo y los demás lugares que serían visitados, después, tenemos el compromiso de también traer los datos y registros de esa visita, así la finalidad no será exclusivamente la de llevar a nuestros alumnos al museo sino también la de traer al salón de clases y a la escuela elementos de aprendizaje adquiridos durante la visita. De esta forma, la conexión de los conocimientos vistos en el museo y los recibidos en la clase proporcionan a los alumnos experiencias únicas y muchas veces inolvidables, resultando en nuevos trabajos que retratan y revisitan el Museo, de acuerdo con Katia Abud: “La vuelta a la escuela no precisa poner fin a la experiencia de la visita al museo. Por el contrario, ese es un momento en que los alumnos expresan preguntas, dudas, curiosidades.”¹² (2010, p. 143).

¹² “A volta para a escola não precisa pôr fim à experiência da visita ao museu. Pelo contrário, esse é um momento em que os alunos explicitam questões, dúvidas, curiosidades.” (Abud, 2010, p. 143).

Comentamos que al retornar al aula dedicamos algunas clases para comentar sobre la visita técnica, verificar si a los alumnos les había gustado o no, cuáles eran las críticas y los elogios, cuáles los puntos a destacar y curiosidades, las sugerencias para los lugares visitados y después de exponer todas esas cuestiones, construimos un informe con la descripción del espacio visitado y la experiencia vivida y experimentada en ese espacio, reflexionando sobre lo que nos dice, Selva Fonseca:

“La discusión y la sistematización de los contenidos después de la visita proporcionan el diálogo entre diferentes fuentes que hablan sobre el mismo tema, como, por ejemplo, los textos didácticos, las imágenes, la ropa, los objetos, las cartas etc.” (2003, p. 230)

De esta manera, ese informe es compartido y evaluado por los profesores del grupo de forma interdisciplinaria. Algunos informes son enviados a la institución visitada, considerando las informaciones destacadas, así como las sugerencias apuntadas por los estudiantes. Eso favorece el intercambio que motiva los dos lados del proceso: Colegio y Museo. Eso hace que en cada visita tengamos más instrumentos de análisis para los próximos Encuentros.

Por tanto, esos son los procedimientos adoptados en la disciplina de Orientación Educacional para aprovechar las visitas técnicas al

Museo, así como, llevar al museo las producciones y resultados de estudios, investigaciones desarrolladas y realizadas en el Colegio de Aplicación.

Antes de finalizar queremos también destacar algunos comentarios de discentes¹³ sobre la visita al Museo:

Alumno 01:

“Educación para la Conscientización” fue un proyecto muy bueno, porque su método hace que se trabaje tanto la relación colectiva como la de aprendizaje de cosas diferentes, aprender siempre es bueno, pero, aprender y conocer historias de cerca es extraordinario, la experiencia del viaje puede ser un poco agitada, pero tenemos que aventurarnos incluso en el conocer, interesante el trabajo colectivo de las personas que nos orientan, ellos tratan de hacer lo máximo para nuestra comprensión y así surgir cosas diferentes.¹⁴ (Testimonio de S. K. S, 1º A, 2018).

Alumno 02:

(...) donde es posible tener contacto con obras de arte originales, además de una verdadera noción de lo que es patrimonio histórico y cultural (...) el museo puede ser una gran oportunidad de ampliar repertorios y crear diálogos con los compañeros de clase.¹⁵ (Testimonio de L. H. B. P, 1º A, 2018)

¹³ Agradecemos la participación de los alumnos, ya que sin ellos sería imposible la realización de ese trabajo.

¹⁴ Estudante 01: “Educação para Conscientização” foi um projeto muito legal, pois o método dele faz com que trabalhe tanto a relação coletiva quanto a de aprendizagem de coisas diferentes, aprender é sempre bom, agora, aprender e conhecer histórias de perto é extraordinário, a experiência da viagem pode até ser um pouco turbulenta, mas temos que se aventurar mesmo no conhecer, interessante o trabalho coletivo por as pessoas que nos orientam, eles tentam fazer o máximo para a nossa compreensão e daí rolar coisas diferentes. (Depoimento de S. K. S, 1º A, 2018)

¹⁵ Estudante 02: (...) onde é possível ter o contato com obras de artes originais, além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural (...) o museu pode ser uma grande oportunidade de ampliar repertórios e criar diálogos com os colegas de sala de aula. (Depoimento de L. H. B. P, 1º A, 2018)

Alumno 03:

El museo es el propio arte, los museos son fantásticos, instructivos y divertidos, son fundamentales para una buena educación y formación saludable, los museos ayudan mucho en el conocimiento de nuestros antepasados. Una visita al museo, no es una visita simple, yo amo ir al museo porque adquiero conocimientos que no sabía y también veo lindas obras de arte en que se puede viajar en el pensamiento (...).¹⁶ (Testimonio de D. S. P., 1º A, 2018)

Alumno 04:

El Museo Histórico de Sergipe fue uno de los seleccionados en ese proyecto, en él los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer más el pueblo sergipano. Creo que ese proyecto es muy importante, porque proporciona conocimientos a los alumnos, incluso a los profesores acompañantes.¹⁷ (Testimonio de W. S. O, 1º Ano B, 2018)

Alumno 05:

Particularmente no me acuerdo de muchas cosas, pero recuerdo cosas relevantes, en el museo vimos algunas obras de artistas sergipanos, también vimos cañones utilizados mucho tiempo atrás, aprendimos bastante sobre curiosidades de nuestro Estado, cosas que sólo podíamos aprender y ver allá.¹⁸ (Testimonio de J. P. E. P. S, 1º B, 2018)

Alumno 06:

El proyecto educación para la conscientización fue uno de los mejores proyectos que tuve el honor de formar parte, porque eso nos hizo descubrir de cierta forma, nuestra esencia, quien hizo nuestra historia y quien contribuyó con todo lo que estamos viviendo hoy, sea bueno o malo. (...) El Museo Histórico de Sergipe es un acervo que tiene varias salas, en esas salas es posible encontrar obras de arte del pintor Horacio Hora, uno de los grandes nombres del romanticismo brasileño, hay también obras personales del periodista y político Lourival Fontes, detalles de la vida de Getulio Vargas. (...) Las buenas experiencias que tuvimos, sin duda, fue el aprendizaje, fueron las cosas que se dijeron allí que vamos a llevar para la vida y para el resto de nuestra historia.¹⁹ (Testimonio de T. V. M. A, 1º B)

A partir de esos testimonios, verificamos que la ida al Museo no es un proceso indiferente para el discente, al contrario, notamos una impresión satisfactoria en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje. Además, los objetivos de la acción fueron alcanzados como fue demostrado por la memoria de esos participantes que, en aquel momento, estaban cursando la Enseñanza Primaria.

16 Estudiante 03: O museu é a própria arte, os museus são fantásticos, instrutivos e divertidos, são fundamentais para uma boa educação e formação saudável, os museus ajudam muito para o conhecimento dos nossos ancestrais. Uma visita ao museu, não é uma visita simples, eu amo ir ao museu pois adquiero conhecimentos que não sabia e também vejo lindas obras de arte que se pode viajar no pensamento (...). (Depoimento de D. S. P, 1º A, 2018)

17 Estudiante 04: O Museu Histórico de Sergipe foi um dos selecionados desse projeto, nele os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais o povo sergipano. Acredito que esse projeto é muito importante, pois proporciona conhecimentos para os alunos, até mesmo para os professores acompanhantes. (Depoimento de W. S. O, 1º Ano B, 2018)

18 Estudiante 05: Particularmente não me lembro de muita coisa, mas lembro de coisas relevantes, no museu nós vimos algumas obras de artistas sergipanos, vimos canhões utilizados há muito tempo atrás também, aprendemos bastante sobre curiosidades do nosso Estado, coisas que só podíamos aprender e ver lá. (Depoimento de J. P. E. P. S, 1º B, 2018)

19 Estudiante 06: O projeto educação para conscientização foi um dos melhores projetos que já tive a honra de fazer parte, pois isso nos fez descobrir de certa forma, nossa essência, quem fez a nossa história e quem contribuiu com tudo que estamos vivendo hoje, sendo bom ou ruim. (...). O Museu Histórico de Sergipe é um acervo onde tem várias salas, nessas salas é possível encontrar obras de arte do pintor Horácio Hora, um dos grandes nomes do romantismo brasileiro, tem também obras pessoais do jornalista e político Lourival Fontes, tem detalhes da vida de Getúlio Vargas. (...) As boas experiências que tivemos, sem dúvida, foi o aprendizado, foram as coisas ditas ali que vamos levar para a vida e para o resto da nossa história. (Depoimento de T. A., 1º B)

Consideraciones sobre esas Confluencias entre Museo y Colegio

Analizando las actividades que fueron desarrolladas en la disciplina de Orientación Educacional y las demás disciplinas de nuestro currículo de Enseñanza Primaria, pudimos observar en primer lugar las formas diferentes encontradas para trabajar la transdisciplinariedad explorando todas las informaciones disponibles en el museo, enseñada, percibimos que los alumnos quedan más relajados y curiosos en relación al espacio arquitectónico, al acervo histórico compuesto por imágenes, mobiliario, documentos, porcelanas, pinturas importantísimas y otros objetos que representan y forman parte de nuestra cultura. Otra cuestión interesante es la iniciativa para las diversas formas de registros elegidas por ellos como: escritura, entrevista/grabación, fotos y filmaciones. Destacamos también la metodología y distribución de las actividades utilizada por algunos alumnos y el intercambio de esas informaciones y registros. Otro punto que debemos enfatizar es el cumplimiento de las reglas de visitas al museo informadas por el guía: consiguen permanecer atentos a las informaciones, cuestionan, expresan dudas y principalmente tienen cuidado de no tocar ningún objeto durante la visita técnica. Constatamos, también, la alegría y la planificación de los alumnos en la preparación del viaje, en el sentido de que se involucran totalmente y la participación llega a ser de 100%. Notamos, por lo tanto, que esas actividades son bien aceptadas y programadas por los profesores involucrados. La propia dirección y el equipo técnico participan y colaboran mucho para la buena marcha, preparación y acompañamiento de las actividades. Existen muchas dificultades, pero casi todas son superadas y los objetivos son alcanzados, de manera satisfactoria, como resulta evidente en los testimonios de los discentes.

Referências Bibliográficas

- Abud, K. M., Silva, A. C. de M., Alves, R. C. (2010). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Falcão, A (2009). *Museu e escola: educação formal e não-formal*. Salto para o Futuro. Brasília, Ano XIX, Nº3, Maio, p.5-9. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus.
- Base Nacional Curricular Comum* (2018). Brasília. Ministério da Cultura. Recuperado em 10 de janeiro de 2019 de, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192.
- Certeau, M. (1997). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Dutra, S. F. (2012). *A educação na fronteira entre museus e escolas [manuscrito]: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte MG, Brasil
- Marandino, M. (2014). Espaços não formais no contexto formativo. In: Barzano, M. A. L.; Fernandes, J. A. B.; Fonseca, L. C. de S.; Shuvarts, M. (Org.). *Ensino de Biologia: Experiências e Contextos Formativos*. Goiânia, Índice Editora, p.169-180.
- Ramos, R. L. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, Argos, p. 24.

IPHAN y Museo: Experiencias en IPHAN House en São Cristóvão / SE / Brasil

Kleckstane Farias
Silva Lucena Ferreira

Resumen

El evento que tuvo lugar del 30 de julio al 7 de agosto de 2018 con el tema Acciones didácticas en el Museo fue parte de las celebraciones por los ocho años del sello del Patrimonio Mundial otorgado por la UNESCO a la Plaza San Francisco, un momento muy especial para la ciudad de São Christopher / SE.

La participación del Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional²⁰ fue compartir experiencias en el área de educación patrimonial vividas por el personal de la Casa do IPHAN en São Cristóvão en asociación con instituciones museísticas. Este artículo ofrece una visión general de las actividades realizadas entre 2010 y 2015. Durante el texto se destacarán dos proyectos ejecutados: los talleres del proyecto “Feel to Act”, las ediciones que tuvieron lugar de 2010 a 2014, y el proyecto “Filhos da Maré: Craft in Naval Modeling”, edición 2015.

La audiencia fue de jóvenes, artesanos, maestros, guías turísticos, arquitectos, diseñadores, pero el propósito de este artículo es reflexionar sobre la participación de los maestros en estos procesos de acciones educativas a favor del patrimonio cultural, basado principalmente en las observaciones extraídas de las experiencias.

La casa de IPHAN en São Cristóvão / SE

Creada en 1590, la primera capital del estado de Sergipe fue la ciudad de São Cristóvão, llena de viejos edificios coloniales que abarcaron siglos de historia. De los 29 activos listados por IPHAN en el estado de Sergipe, 12 se encuentran en este municipio. Un ejemplo muy significativo es la plaza de San Francisco, construida durante la Unión Ibérica, que lleva técnicas de construcción españolas y portuguesas a tierras tropicales.

En 2010, Saint Kitts estaba en el apogeo de la campaña para la candidatura de la Plaza de San Francisco para ser reconocida como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Hubo una gran preocupación por involucrar a la población fuera del proceso de reconocimiento, especialmente entre las agencias estatales y federales vinculadas a la cultura. El Gobierno del Estado de Sergipe había establecido la Subsecretaría

²⁰ Es una autarquía federal del Gobierno de Brasil, creada en 1937, vinculada al Ministerio de Ciudadanía, responsable de la preservación y divulgación del patrimonio material e intangible del país.

de Estado para el Patrimonio Histórico y Cultural (SUBPAC) y se dirigió en dirección al Museo Histórico de Sergipe, Sr. José Thiago da Silva Filho, conocido popularmente como Thiago Fragata, entonces coordinador de la Comisión Pro. -Candidatura de la Plaza de San Francisco en San Cristóbal. A su vez, IPHAN instaló una Casa del Patrimonio, también conocida como Casa de IPHAN, que busca acercar la institución a la comunidad local y actuar directamente en la campaña.

La casa donde está hoy la Casa Iphan fue construida a finales de siglo XVIII, perteneció al teniente coronel Francisco Xavier de Oliveira Sobral, y en la segunda mitad del siglo XIX, ahora pertenece a D. Adriana Francisca Freire. Fue inscrito en el Libro Histórico bajo el N° 226 y en el Libro de Bellas Artes bajo el N° 292-A, por el Proceso N° 0306-T-42 de fecha 21-9-1943 / Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional. Iphan adquirió la propiedad en 2004 y la restauró en 2005/2006.

El concepto de la Casa del Patrimonio que gobernó y continúa gobernando las acciones de este lugar, pretende constituir un espacio para el diálogo con la comunidad local, para la articulación institucional y para la promoción de acciones educativas, con el objetivo de fomentar y favorecer la construcción del conocimiento y participación social para mejorar la gestión, protección, salvaguarda, mejora y disfrute del patrimonio cultural.

La asociación con el Museo Histórico de Sergipe

El Museo Histórico de Sergipe (MUHSE) en el momento dirigido por Thiago Fragata desarrolló varios proyectos que tenían como objetivo

promover la Campaña de la Plaza San Francisco al Patrimonio Mundial, entre ellos:

El Proyecto “Noches de Historia” fue la apertura del Museo Histórico de Sergipe en la noche para que las clases nocturnas de las escuelas públicas pudieran visitarlo. Después de la visita, todos escucharon una conferencia generalmente dada por Thiago Fragata, director de MUHSE, Kleckstane Lucena, Jefe de la Casa IPHAN en São Cristóvão, Vânia Correia y Maíra Ielena. información sobre cómo participar activamente en la campaña. También se promovió la petición virtual donde todos podían colaborar. Muchos oyentes no tenían correo electrónico que impedía la firma virtual, por lo que se adoptó como una estrategia para enseñar cómo crear un correo electrónico. Durante la ocasión, hubo cuadernos con acceso a internet disponibles para aquellos interesados en poder suscribirse.

El ciclo de conferencias se llevó a cabo en escuelas, iglesias (en diferentes segmentos religiosos) y grupos comunitarios.

El evento del Círculo de Ogãs que trajo diversidad cultural generalmente vinculada a las casas de la matriz africana en el municipio de São Cristóvão. Se promovieron mesas redondas, xirês y “abrazo en la plaza” (actúe con el presente cogidos de la mano haciendo una gran rueda en la plaza de São Francisco).

Exposiciones temporales como “Cangaço: dentro del desprecio y la punta del puño” que trajeron referencias de cangaço en el estado de Sergipe, en el que IPHAN fue parte colaborando con talleres de tala de árboles.

Estas acciones tuvieron lugar de 2010 a 2012 y en 2013 el Museo Histórico de Sergipe ganó el Premio Rodrigo de Melo Franco de Andrade de IPHAN, que brinda “visibilidad a las soluciones creativas de investigadores, comunidades y entidades a favor de la preservación del patrimonio”. material e inmaterial del brasileño.²¹

Experiencias de educación patrimonial: “Feel to Act” y “Children of Marea”

El equipo técnico de la Casa IPHAN en São Cristóvão tenía un personal muy pequeño, en ese momento compuesto solo por el jefe de servicio, Kleckstane Farias e Silva Lucena y Marcia Conceição da Massena Arévalo, miembro del Programa de Especialización del Patrimonio IPHAN. un personal técnico que trabajó en la Superintendencia de IPHAN en Sergipe, ubicada en Aracaju y que en situaciones esporádicas apoyó las acciones educativas. Dadas las circunstancias, no fue fácil desarrollar un programa de educación patrimonial, de hecho, muchas acciones solo fueron posibles debido a las alianzas establecidas con las instituciones de museos de la ciudad, el ayuntamiento y el voluntariado.

La primera actitud para pensar sobre las acciones que desarrollará IPHAN House fue escuchar a la comunidad.

Inicialmente, el público escuchado fue el de la educación formal. Se hicieron visitas a escuelas públicas y privadas ubicadas en el centro

histórico y sus alrededores, en estas ocasiones, la administración de la escuela y los maestros hablaron de las dificultades que enfrentaban en la vida cotidiana para explorar la rica colección del patrimonio cultural de la ciudad. profesores y alumnos. El Departamento Municipal de Educación también reforzó la necesidad de capacitación docente, ya que recientemente se había insertado en el plan de estudios de las escuelas que asisten a la Primaria 1, la asignatura “Educación del Patrimonio”.

Es cierto que aún no se había encontrado una definición estándar sobre Educación del Patrimonio, pero siguiendo el concepto adoptado por la Coordinación de Educación del Patrimonio (CEDUC / IPHAN), entendimos que se trataba de “una gama de acciones educativas destinadas a trabajar en el tema del patrimonio cultural dirigido a dilucidar a los agentes involucrados sobre la importancia y la necesidad de preservar estos bienes patrimoniales que les conciernen”. (RAMPIN, 2012, p. 26).

A partir de la observación de la experiencia de llevar a cabo talleres de capacitación para maestros del sistema escolar estatal ya experimentado por IPHAN / SE en asociación con DITE (División de Tecnología del Departamento de Educación del Estado) en los años 2008-2009, también se desarrolló Taller de capacitación diseñado metodológicamente a través de las peculiaridades de la ciudad de São Cristóvão. Luego vino el Taller 2010 Feeling to Act, la idea era sensibilizar al participante / maestro sobre temas de patrimonio cultural, despertando así el sentimiento de apropiación del Bien, que es su derecho, y con la intención de hacer del participante un

21 Presentación de la Revista Premio Rodrigo de Melo Franco de Andrade de Marta Suplicy, entonces Ministra de Cultura.

agente activo de preservación. Para ello, definimos como conceptos clave: identidad, memoria, patrimonio cultural y cultura.

De una manera lúdica y simplista, los conceptos se presentaron en material que producimos para su distribución durante los talleres en el folleto “Sentirse a actuar: el patrimonio cultural en el aula” de la siguiente manera:

- a. **Patrimonio cultural:** “Hay un patrimonio que es exactamente lo que construimos y conservamos para el futuro y que las próximas generaciones recibirán como herencia, y no es financiero, y no solo una persona, una familia, un grupo o ciudad “.
- b. **Cultura:** “Hoy en día, la idea más aceptada de la cultura es la noción antropológica de que la cultura es todo lo que obtenemos al relacionarnos con el entorno en el que vivimos, por lo que todo lo que hacemos como una relación también se toma como cultura”.
- c. **Identidad:** “también pueden ser aquellas referencias que hablan de nuestras creencias, valores y deseos, nuestra historia como un conjunto de factores que nos permiten ser quienes somos”.
- d. **Memoria:** “Es un soporte importante para la construcción del conocimiento sobre el mundo con el que me relaciono. Es a través

de la memoria que construimos ‘la historia de la ciudad o mi historia y la de los demás’ la ciudad se ve aquí como un ‘paquete de memoria’ al que podemos acceder con sensatez ”.

A partir de la “experiencia mundial” de los participantes, tratamos de visualizar una relación afectiva y / o de respeto a favor del patrimonio cultural, ya sea con reconocimiento “oficial” (registrado o registrado)²² o no. RAMPIN, coordinador de Educación del Patrimonio de IPHAN, incluso declaró.

“La educación que se visualiza es la que se caracteriza como mediación para la construcción colectiva del conocimiento, que identifica a la comunidad como productora del conocimiento, que reconoce, por lo tanto, la existencia del conocimiento local. Finalmente, el que reconoce que los bienes culturales se insertan en contextos de sus propios significados asociados con la memoria local. ”

(RAMPIN, 2012, p. 27)

El taller “Feel to Act” consiste en dinámicas distribuidas en tres días de actividades, el primer día fue sobre identidad, el segundo sobre memoria y el tercero sobre cultura y patrimonio cultural, estas divisiones son didácticas para permitir la comprensión de nuestro pero estos conceptos estuvieron presentes todo el tiempo.

A continuación se muestra el script para la edición 2014:

²² La propina es el instrumento más conocido de reconocimiento y protección del patrimonio cultural, y puede ser realizado por la administración federal, estatal y municipal. El Registro de Bienes Culturales Intangibles, establecido por el Decreto 3551/00, es un instrumento legal para la preservación, reconocimiento y apreciación del patrimonio cultural inmaterial brasileño, compuesto de aquellos activos que contribuyeron a la formación de la sociedad brasileña. Consiste en la producción de conocimiento sobre el bien cultural inmaterial en todos sus aspectos culturalmente relevantes.

Hoja de ruta del taller Feel to Act

1^{er} día - Lecturas

8:00 h.: Dinámica de un solo objeto: coloca un objeto (juguete) en el centro de la rueda y cada participante ata una cuerda al objeto recordando recuerdos estimulados por su imagen. Informe de los testimonios.

8:40 h.: Trabajando en los textos:

Los participantes serán separados en tres grupos, cada grupo trabajará un texto. Se realizarán representaciones teatrales que abordan las siguientes palabras: identidad, memoria, cultura, patrimonio. Representación y discusiones.

9:40 h.: Treasure Hunt: los equipos recorren el espacio predeterminado (IPHAN House), buscando partes del texto hasta completarlo (TEXTO: Cocoa - Jorge Amado).

Lectura y discusión.

2^o Día - Visita guiada

8:00 h.: Reunión en la casa IPHAN

8:15 h.: Salida de la casa de IPHAN

8:30 h.: Destino 1: Rua do Beijú²³ (texto sobre la cocina de São Cristóvão)

Visita a la fábrica de beijú. Testimonio del cocinero.

9:30 h.: Destino 2: Puerto San Francisco y Catamarán. (Texto sobre la comunidad pesquera - música de caceteira o chegança). Testimonio de los pescadores Pedro, Manuel y Sussi.

10:30 h.: Destino 3: Convento do Carmo. (Texto sobre patrimonio cultural). Testimonio de la hermana Palmira.

11:30 h.: Propuesta de trabajo: solicitar a cada participante que escriba un texto sobre un evento, recuerdo o historia que tenga relación con la ciudad de São Cristóvão. Entregar el texto al día siguiente.

3^{er} día - Trabajo práctico

8:00 h.: Lectura de los textos proporcionados por los participantes.

9:00 h.: Dinámica de la caja: los participantes se separan en tres grupos; cada grupo elegirá una caja; dentro de cada caja habrá un objeto que usará como fuente creativa; pensarán las posibilidades que ofrece para utilizarlo en sus respectivas materias o en los grupos culturales en los que participan.

10:00 h.: Exposición de vídeo *Soy joven, mi herencia es el mundo*. Discusiones sobre el vídeo.

11:00 h.: Despedida motivacional: presentación de acciones y espacios proporcionados por Casa do IPHAN.

Es interesante observar que en el guion se utilizaron varios lenguajes de enfoque audiovisual (vídeos, fotos, sonidos, música), literatura y visitas de campo. Los sentidos de vista, olfato, tacto, audición y gusto se utilizaron para sensibilizar a los participantes transportándolos a lugares de la memoria. De acuerdo con Nora,

²³ Rua do Beijú se encuentra en la ciudad de São Cristóvão, cerca de la salida por la BR 101, muchos residentes de esta calle producen yuca y derivados de yuca para vender principalmente en el mercado de Aracaju, la actual capital de Sergipe.

“Un espacio donde la ritualización de una historia de memoria puede resucitar un recuerdo, medio tradicional de acceso a ella. Por lo tanto, los lugares de memoria se definen por este criterio: solo es lugar de memoria si la imaginación lo inviste de un aura simbólica, [...] solo entra en la categoría si fuera objeto de un ritual”.

(NORA, 1993, p.21)

También se propusieron actividades que permitieron la creación gratuita del participante, como agente productor de documentos de memoria.

En las primeras ediciones iniciadas en 2010, las actividades se llevaron a cabo por la mañana y por la tarde, buscando conocer al mayor número de interesados, sin embargo, en la edición de 2014 solo dos personas se inscribieron por la tarde, elegimos concentrar las actividades en la mañana. El script estaba experimentando algunos cambios, pero sin escapar mucho de la metodología aplicada.

Otro proyecto muy significativo fue el taller “Filhos da Maré: Artesanía en modelado naval”, una actividad de educación patrimonial que tenía como objetivo ayudar a preservar el conocimiento de las antiguas técnicas de construcción naval, mejorar las habilidades de los artesanos locales y proporcionar oportunidades para los residentes locales. comunidades pesqueras con mayor conocimiento de embarcaciones tradicionales existentes.

El modelado naval es la recreación a pequeña escala de embarcaciones imaginarias, existentes o históricas, militares, mercantes o deportivas. La nave de modelado naval que trabajaba en el taller se

ocupaba de retratar los barcos tradicionales de la costa brasileña y minimizaba la preocupación con precisión de escala.

La creación de este taller para la ciudad de São Cristóvão fue posible debido a la demanda establecida por IPHAN, que junto con varios socios desarrollaron desde 2008 el Proyecto Barcos de Brasil, que propone, entre otros objetivos, el monitoreo y conservación de embarcaciones tradicionales y, rutinariamente, fomentando acciones que permitan la conservación de las actividades tradicionales del pescador y su familia.

Tanto el patrimonio material como el inmaterial se destacan en esta categoría naval en la ciudad de São Cristóvão, así como en otras partes del estado. Los barcos tradicionales típicos de la región de Sergipe que están a punto de desaparecer identificados por el Proyecto Barcos de Brasil fueron el “Barco Sergipe”, el “Barco São Cristóvão” y las “Canoas de Río Real” (nomenclatura dada en la clasificación del proyecto).

El taller consistió en conferencias en las que se discutieron temas relacionados con el patrimonio cultural y la misión de IPHAN, botes “Tototó” de la ciudad de Barra dos Coqueiros, barcos tradicionales (incluidos en el inventario realizado por IPHAN), Proyecto Frutas de la Isla. (celebrada en la isla de São Cristóvão, Ilha Grande), Propuesta de acción en el Programa Más Educación de la Escuela Estatal Sen Paulo Sarasarte, Trabajo Social Desarrollado por la Colonia de Pescadores Z2 (en São Cristóvão). Las conferencias fueron impartidas por técnicos e invitados de IPHAN involucrados en proyectos que trabajan en las áreas de artesanía, emprendimiento, medio ambiente y sostenibilidad.

Las clases prácticas fueron impartidas por artesanos locales, el taller Maestro Passos y también por el monitor Ubiratan Prata. Mestre Passos es un notorio artesano, luthier y ebanista reconocido por la comunidad. Ubiratan Prata es un joven y hábil artesano de San Cristóvão, que adquirió una gran experiencia al asistir a la Escuela Superior de Artes y Oficios Naval Modeling del Museo Nacional del Mar - Buques Brasileños, en Santa Catarina, que se completó en 2012. El taller tuvo lugar tres veces al año, semana, que se celebra en dos reuniones prácticas y una teórica, durante tres meses. Se ofrecieron quince lugares a los participantes de la comunidad pesquera y / o artesanos, los graduados recibieron un certificado.

El trabajo dio como resultado la exposición itinerante Filhos da Maré compuesta de especímenes en miniatura de barcos tradicionales de la costa brasileña. El Museo de la Policía Militar de Sergipe, con sede en São Cristóvão, fue el primer lugar que recibió la vista previa de la exposición. El director del Museo de la Policía Militar, Coronel Dilson Ferraz, dijo en una entrevista con ASCOM SSP que “La misión del museo es preservar y difundir la memoria, la historia y la cultura material de PMSE. También tiene como objetivo promover y llevar a cabo, a través de sus propios programas, actividades educativas en la comunidad, con la participación de escuelas primarias y secundarias”, explicó. Luego em Para conmemorar el quinto aniversario del sello del Patrimonio Mundial otorgado a la Plaza de São Francisco, la Casa IPHAN en São Cristóvão expuso el resultado del taller.

Además de las actividades propuestas desarrolladas por los participantes, también construyeron una embarcación de tamaño natural que fue dibujada entre ellos.

Reflexionar sobre la participación de los docentes en acciones de educación patrimonial.

Las acciones y proyectos desarrollados por la Casa IPHAN en São Cristóvão propusieron alcanzar una diversidad de público a través de la educación formal o no. Sin embargo, vemos que el maestro es un agente multiplicador potencial de los conceptos que siempre han sido costosos para comprender el patrimonio cultural y la importancia de su preservación. Por lo tanto, el enfoque inicial de la Casa IPHAN en São Cristóvão fue el taller Feel to Act. Y cuando surgió otra acción que no estaba necesariamente dirigida a ellos [maestros], intentamos insertarlos en lo que era posible, como fue el caso de la Oficina Filhos da Maré, este último fue un intento de elaborar el proyecto junto con maestros de red pública que no funcionó.

Primero, hablaremos sobre el Taller Feeling to Act, según un estudio de Marcia Arévalo, en su disertación de maestría “Feeling to Act: Evaluating a Heritage Education Proposal”:

“Las tres ediciones de 2011 de los Talleres ‘Feel to Act’ pretendían sensibilizar a 90 maestros de escuela (públicos y privados) en los que solo participaron 48 maestros, e inicialmente teníamos 61 inscritos”.
(Arévalo, 2012)

En cuanto a la participación de los docentes en las ediciones posteriores, notamos una disminución considerable, teniendo en cuenta la demanda de otros profesionales, como arquitecto, diseñador, monitor turístico para participar en el taller. Elegimos recibir a estos otros profesionales porque entendemos que el intercambio de conocimiento y visión del mundo de estos otros solo enriquecería el momento.

La difusión generalmente se realizaba mediante afiches impresos y virtuales, visitando la invitación directa de las escuelas al director, coordinador y maestros, en colaboración con el Departamento Municipal de Educación.

Además, según la investigación de Arévalo al preguntar a través del cuestionario qué dificultades encontró para participar en el taller, una de las razones más mencionadas fue que los 3 días del taller no podían ser calculados como días escolares por la junta escolar y, por lo tanto, el reemplazo de las clases deben hacerse.

En las siguientes ediciones sufrimos una caída en el número de participantes, en 2012 tuvimos 6 participantes: 5 maestros y 1 sociólogo, en 2013 tuvimos 4 maestros y en 2014 tuvimos 27 participantes con clases mixtas: 01 diseñador, 01 artista visual, 01 monitor turístico, 02 estudiantes de secundaria, los otros profesores.

Necesitamos considerar algunos elementos que pueden ayudar en nuestra reflexión sobre el tema. Las ediciones realizadas de 2011 a 2013 se realizaron sin recursos, utilizamos lo que teníamos a mano, la divulgación fue deficiente, el contacto se hizo directamente con las escuelas (administración) a través de visitas y / o participación en reuniones generales del Departamento Municipal de Educación.

En 2011 pudimos “garantizar el público”²⁴ a través de una asociación directa con la dirección de dos escuelas que remitieron a sus maestros al taller.

Abramos un paréntesis para esta práctica de “garantía pública”, siempre que la Casa IPHAN en São Cristóvão o los museos promuevan una acción. Es una práctica común ponerse de acuerdo con un maestro o líder de un grupo comunitario, si la acción ocurre a tiempo. esa clase o reunión de ese grupo la presencia de estudiantes o miembros directamente influenciados por el maestro o líder que adopta esa participación como la actividad del día.

Es muy difícil para las personas asistir a acciones espontáneamente, generalmente las que aparecen no son de la ciudad.

En los otros años no obtuvimos una adhesión tan interesante de las escuelas.

En 2014, IPHAN aprobó el uso de recursos para aplicar en la realización del taller Feel to Act, la difusión fue amplia a través de folletos, carteles impresos y calidad virtual producida por un diseñador profesional y un auto de sonido. Logramos ampliar las actividades propuestas del guión y producir un folleto con conceptos básicos que impregnan el patrimonio cultural y la información sobre la ciudad de São Cristóvão, este material tenía como objetivo ayudar al maestro en el aula. El material para desarrollar el trabajo en el aula era una demanda constante.

El Taller Filhos da Maré ya se ofreció a un público que no necesariamente sería el maestro, sin embargo, se previó en el proyecto que se ejecutará con recursos de IPHAN la preparación de un folleto donde pretendemos desarrollar junto con las escuelas públicas un inventario de la comunidad pesquera que Vivimos en los puertos

24 Se entiende que “garantiza al público” al hacer arreglos con la junta para enviar una cantidad fija de maestros para asistir al taller durante los días propuestos.

de São Francisco y Catamarã haciendo una conexión con las actividades desarrolladas en el Taller Filhos da Maré, siguiendo la metodología del folleto de Educación del Patrimonio del Programa Más Educación²⁵ fue elegido EMEI São Cristóvão, escuela pública municipal cerca de la Casa IPHAN y el puertos, pero al presentar el proyecto a los docentes, a pesar de felicitar la iniciativa, rechazaron la propuesta, ya que la justificación señalaba el desprecio que la administración pública de la ciudad de São Cristóvão estaba teniendo con la clase [docentes], estaban sufriendo recortes salariales, hubo informes de malversación de fondos públicos dirigidos a la escuela y confesó su desánimo de hacer un trabajo más allá de lo que ya se requiere.

Otro intento de producir el inventario fue con la Escuela Estatal Paulo Sarasarte, que se había unido al Programa Mais Educação y al microcampo de Educación Patrimonial, la idea fue bien aceptada, pero debido a problemas burocráticos, el tiempo esperado para realizar la actividad se retrasó considerablemente más allá de nuestro límite. Para rescindir el contrato con la empresa que apoyó a IPHAN para llevar a cabo el Proyecto Oficina Filhos da Maré, es decir, todas las actividades planificadas tuvieron que rescindir. La solución fue abortar la idea de inventario y la opción era informar en el folleto el trabajo realizado durante el taller.

²⁵ El Programa Más Educación, creado por la Ordenanza Interministerial No. 17/2007 y regulado por Decreto 7.083 / 10, constituye una estrategia del Ministerio de Educación para inducir la construcción del Educación integral en redes de educación estatales y municipales que extiende el día escolar en las escuelas. Publico.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo, M. C. da M. (2012). *Sentir para Agir: avaliando uma proposta de artesanato em modelismo naval*. São Cristóvão/SE: IPHAN.
- Arévalo, M. C. da M. (2013). *Sentir para Agir: avaliando uma proposta de educação patrimonial*. Rio de Janeiro: IPHAN.
- “Casas do Patrimônio”. (2010). *Educação patrimonial*. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <https://educacaopatrimonial.wordpress.com/casas-do-patrimonio/>
- IPHAN. (2014). *Bens Tombados*. Brasília. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>.
- IPHAN. (2015). *Filhos da Maré: uma experiência da oficina de artesanato em modelismo naval*. São Cristóvão/SE: IPHAN.
- Lucena, K. F. S., Arévalo, M. C. da M. (2015). *Sentir para Agir: o patrimônio cultural na sala de aula*. São Cristóvão/SE: IPHAN.
- Nora, P. (1993). “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12.
- Rampin Florêncio, S. R. (2012). “Educação Patrimonial: um processo de mediação”. En: Tolentino, Átila (org). *Cadernos Temáticos 2. Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba.
- Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Brasília: IPHAN. Recuperado em 06 de setembro de 2019 de, <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/folRegistroE.jsf>
- Saiba Mais - Programa Mais Educação. (2018). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao/apresentacao?id=16689>
- Weissheimer M. R. (org.), Filho, D. V. (texto). (2009). *Patrimônio naval brasileiro*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) Brasília.

La educación en los museos: una perspectiva

Cristina de A. Valença C. Barroso

Este texto tiene como objetivo discutir la relación entre la educación en los museos y el público visitante. Es decir, entender desde qué perspectiva la educación en los museos se empieza a introducir como una preocupación en la forma de tratar con el público. Posteriormente, se pretende cuestionar el acceso a la información, cómo se manifiesta la educación en este entorno y cuál es la perspectiva que tienen los museos sobre este proceso de relación público / museo. Entender las líneas trazadas por el rumbo histórico de esta relación nos permite identificar cuando el museo despierta a la comprensión de que son instituciones que pueden promover la educación.

Los estudios sobre recepción, servicio, uso del espacio por parte de las personas y la forma en que el público interactúa dentro de los museos han demostrado que a partir de la segunda mitad del siglo XX, la relación entre la educación y el público en los museos se convierte en una preocupación para estas instituciones. Al realizar una breve historia, es posible ver desde cuándo el museo comenzó a preocuparse por el público y cómo ha actuado hoy para garantizar la

accesibilidad a la información, el patrimonio y las colecciones. De esta forma, podemos ver la perspectiva de los museos sobre los procedimientos educativos que se desarrollan en estas instituciones.

De acuerdo con la literatura producida sobre el tema, podemos identificar que existen algunas orientaciones específicas que toman como punto de partida para la discusión la perspectiva de la mirada de los gestores de museos, otras tienden a analizar esta relación desde la perspectiva de los educadores de museos y / o priorizar el ojo público. Sin querer agotar el tema, se cree que debe haber otros puntos de vista ya que no se ha agotado la literatura especializada elegida para esta discusión.

Al analizar la literatura sobre el tema, es posible ver claramente estas divisiones temáticas. Por ejemplo, obras como las de Marília Xavier Cury (2005), que centran su análisis en la relación entre el público en los museos y el proceso de comunicación, dándose cuenta de cómo los estudios públicos pueden contribuir al funcionamiento del museo. En sus estudios, plantea la importancia de la evaluación museológica

como herramienta que contribuye a la mejora del trabajo institucional y, en consecuencia, al aumento de la calidad del conjunto de actividades que desarrolla el museo. Cree que a partir de ella los resultados tienden a ser más positivos, dice: “A avaliação é uma ferramenta para aprofundar a nossa compreensão do trabalho que desenvolvemos. É um meio para o refinamento profissional- e conseqüentemente institucional...” (Cury, 2005, p. 124). En esta dirección, las relaciones de aprendizaje dentro de estas instituciones también tienden a mejorar. Para Cury (2005) el estudio de la audiencia abarca: “o uso que os visitantes fazem de exposições ou outras atividades ou programa públicos de museus e suas atitudes, percepções, aprendizado, motivações, comportamento e interações sociais” (Cury, 2005, p.121). A través del análisis de este autor se puede apreciar que el proceso de comunicación y aprendizaje tiene una clara conexión con la evaluación sistemática, procedimental y participativa que mide la acción de los museos. Así, se entiende que sus análisis parten de una perspectiva de la propia mirada del museo a la hora de comprender la importancia de las actividades para la consolidación de una relación entre el público visitante y la institución.

Obras como las de los autores Martha Marandino (2011), Almeida (1995), Stuart (2010), Cazelli (1992), Valente (2005) demuestran una preocupación por la percepción del público sobre los museos y sus actividades educativas. Así como con la formación de mediadores culturales / educadores / monitores de museos. Estudios como este reflejan las motivaciones, percepciones, acogida, aprendizaje y uso que los visitantes hacen de los museos. Por lo general, combinan metodologías de recolección de datos como entrevistas,

cuestionarios, observaciones directas e indirectas para considerar cuán eficiente es la relación museo / público.

Además de estas discusiones, también es posible identificar trabajos como los que continuamente desarrolla el Museo de la Vida (Fiocruz) sobre las relaciones de aprendizaje que mantienen tanto el público como el no público. Estos estudios reportan resultados a través de los cuales el público adquiere una dimensión destacada. De hecho, podemos ver en este tipo de trabajos una redirección del eje analítico museo / público hacia el público / museo. En el primero, notaríamos un mayor enfoque de las discusiones sobre las dimensiones internas del museo (incluso si el objetivo final es llegar al público) y en el segundo, el público se convierte en la preocupación central, haciendo referencia directa a sus consideraciones. Las dos tendencias aquí señaladas son de gran importancia para la consolidación del área de educación en los museos, ya que traen aportes diferenciados que se complementan en la visión macro.

Para entender el museo como institución educativa, es necesario entenderlo como un espacio a través del cual existe un diálogo entre el visitante y el museo (espacio físico), entre el visitante y las colecciones (el objeto) y entre el visitante y el información mostrada en el espacio expositivo. Este diálogo genera sensaciones, entendimientos, experiencias que actúan como catalizadores del proceso de aprendizaje. Para Díaz (2011), el proceso de aprendizaje está asociado con la capacidad del hombre para interactuar, dice que: “o homem desde que nasce (...) começa seu percurso de aprendizagem, apropriando-se dos aprendizados acumulados pela experiência social em geral e cultural em particular...” (Díaz, 2011, p. 239). En este sentido,

las experiencias y mediaciones que provocaron experimentos son mecanismos que contribuyen al proceso de aprendizaje independientemente del entorno o ubicación. Los estímulos internos y externos que las actividades del museo promueven en el visitante son uno de los responsables de ofrecer lo que Díaz (2011) denominó “factores de aprendizagem,” estimulan la memoria, el razonamiento, la reflexión, la indignación ... lo que contribuirá a la formación de un insight, a la percepción de algo, a las impresiones o incluso a la construcción de un conocimiento determinado. Afirma:

A aprendizagem humana resulta de um fenômeno de interação entre o externo e o interno, ou seja, entre o que outros nos oferecem e o que nos possuímos; como tal, existem condições, tanto externas como internas, que facilitam ou desfavorecem tal aprendizado: são os chamados fatores da aprendizagem, que como as estratégias e situações para aprender – a inteligência, a personalidade, a maturidade nervosa e a mediação social e mesmo individual – e que, segundo estejam formadas, assegurarão um ótimo aprendizado ou provocarão nele dificuldades, leves ou graves, transitórias ou permanentes (Díaz, 2011, p. 240).

Según Díaz (2011) el proceso de aprendizaje está relacionado con la capacidad humana de relacionar lo que ya sabemos con lo que estamos por saber y que el proceso de apropiación de estas nuevas ideas está directamente relacionado con la maduración de la inteligencia, personalidad y de la propia mediación social e individual. Estos factores actúan como filtros que contribuyen al proceso de aprendizaje. Según este autor, ayudan a los visitantes a establecer conexiones entre lo conocido (lo que está presente en sus recuerdos o subconsciente) con lo que se va a conocer / experimentar. Estas conexiones

provocan en el visitante un aprendizaje único y subjetivo. Este proceso también debe considerar el acceso a la información, el dominio del lenguaje y las formas de comunicación. Según Messias(2005):

Considerando a informação uma construção humana a partir das representações do mundo exterior em associação às significações e interpretações advindas dos processos mentais e sensíveis do homem, é possível afirmar que a linguagem atua como elemento de interação nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os conteúdos informacionais e por assim dizer na produção das informações. Esse argumento reforça a impossibilidade de dissociar a informação dos sistemas de linguagem e dos processos comunicacionais (Messias, 2005, p.173).

Messias (2005) dice al estudiar el significado del término “información” que proviene de procesos mentales influenciados por significados internos y externos al hombre y que es un elemento esencial para el proceso de comunicación. El autor afirma que en esta relación, el lenguaje actúa como un “elemento de interação” en la formulación del conocimiento. Así, el aprendizaje de ciertos conocimientos o información desplegados en las exposiciones estará relacionado con la capacidad del visitante para comprender el mensaje y la capacidad del comisario para proponer una exposición lo más didáctica posible para minimizar las posibilidades de ruido en la comunicación entre la colección expuesta y el público de museos. De esta forma, colabora para promover la educación museística.

Al enfatizar que la educación museística puede entenderse como una de las funciones de los museos, se asume un compromiso con ciertos principios que pueden guiar la práctica museológica. En otras

palabras, la función educativa de los museos se desarrollará en diferentes áreas, de diferentes formas y modos. Uno de estos caminos aborda esta relación que los museos establecerán con el público, y para ello se eligen una serie de pautas que facilitarán el proceso educativo, tales como: la calidad de la investigación sobre la colección, las formas en que se expresado (lenguaje oral, escrito y virtual), la asociación de metodologías, la formación continua de los educadores de museos, el uso efectivo de las pautas de la corriente teórica metodológica elegida por el equipo del museo, la adecuación espacial para la promoción de acciones culturales y educativas, la diseñador de exposiciones y su uso de dispositivos directivos e intuitivos que colaboran con la orientación espacial e informativa.

La función educativa de los museos es un pensamiento mucho más amplio / complejo. Pero si convertimos nuestra mirada, podemos comprobar que el proceso educativo está contenido en la función de comunicación y las implicaciones del uso del lenguaje en la formalización del conocimiento, como evalúa Messias (2005).

Basta entonces darse cuenta de qué es esta relación y cómo se debe investigar para que sea posible replantear las actividades dirigidas al público y obtener un desempeño más eficiente. Las metodologías de investigación utilizadas y puestas a disposición por la recepción pública y el estudio de evaluación son una opción eficaz. Pueden contribuir a la percepción de la forma de comunicación y las interdependencias que tienen lugar entre el público y los museos.

Comprender la forma de entrelazamiento que se da entre el público y los museos ayuda a desmitificar el tipo de relación que el visitante mantiene con las instituciones del museo, sus expectativas,

motivaciones y ansiedades. Almeida (1995) asume que los enfoques de evaluación están vinculados no solo a los aspectos enumerados anteriormente, sino también a “las especificidades de la comunicación”. afirma: “Como outras instituições culturais, os museus atraem aqueles visitantes que se identificam com suas propostas. Ao longo dos anos, os museus definiram sua imagem para o público e criaram também sua imagem do público” (ALMEIDA, 1995; 327).

Al percibir los museos como instituciones educativas a las que el visitante puede apropiarse de las ideas que se exponen, entendemos la necesidad de una constante revisión y adecuación de los procesos de comunicación, exposición y gestión. En otras palabras, hablar del proceso educativo en los museos implica no solo procedimientos didácticos diseñados para la recepción, el servicio, la interacción y el confort, sino que también implica el funcionamiento eficiente de todos los demás sectores de la institución. Además, cuando hablamos del proceso educativo, pensamos no solo en cómo el público interactuará con la institución, sino principalmente en cómo se consume esta exposición. Muchos autores advierten que a lo largo del proceso de consolidación del campo de la Museología en Brasil hubo un cambio en el eje de inquietudes con respecto a la exhibición, gradualmente dejaron de invertir solo en objetos y cómo exhibirlos y comenzaron a pensar en cómo estos objetos / información están siendo consumidos por los visitantes. Esta preocupación por el público revela el crecimiento de los estudios sobre educación en los museos y su influencia en el campo museológico.

Esto se debe a que la apropiación de la información está configurada para los educadores de los museos como un proceso de aprendizaje.

Cualquier y toda relación que el sujeto mantenga con la institución, visita o incluso investigación de la colección, puede caracterizarse como un proceso educativo. Creemos que este proceso no se manifiesta a partir de una transmisión de contenido, esta no es la perspectiva. Y no solo en la posibilidad de una transposición didáctica como presentan algunos autores, sino que las discusiones aquí presentadas entienden este proceso como una forma de mediación cultural a través de la cual los visitantes establecen formas de apropiación de la colección dentro del escenario del museo.

Para Sarraf (2008) el papel del mediador / educador en los museos “tem se concentrado em minimizar o estranhamento do público e tornar o conteúdo das exposições acessíveis aos diferentes públicos.”(SARRAF, 2008:70). Dentro de esta misma perspectiva Julia Rocha Pinto (2010) señala que:“o mediador não é aquele que nos oferece dados, mas sim a figura que nos instiga a pensar aproximações de nosso repertório em relação ao universo das imagens.”(PINTO, 2010:02). Así la función educativa de los museos se configurará en una importante acción para consolidar la relación del público con el museo, manteniendo esta peculiar forma de apropiación del conocimiento que unos llaman aprendizaje, otros autores la denominan educación no formal y otros simplemente la educación museística.

Como o museu colabora efetivamente para o processo de apropriação? Entendemos que os museus é um grande contador de estórias no qual o visitante é o espectador. A partir do momento que curador seleciona o tema, objetos, textos, uma expografia, uma narrativa, o designer, estabelece os parâmetros da pesquisa... nesse fazer ele está estruturando uma história pra ser contada. Essas histórias a

serem contadas tem uma temática, tem uma narrativa que normalmente está diretamente ligado aos objetos que compõe o acervo. Além disso, ao pensar como esse acervo será exposto, o curador e/ou museólogo vai dar uma linearidade, uma lógica à apresentação desse acervo. E quanto mais didático for esse designer, mas fácil será a compreensão da exposição.

E essa construção faz parte da narrativa é fundamentada através das pesquisas sobre as coleções geridas pelos responsáveis pela documentação do acervo que não deve deixar passar a própria história que o objeto carrega. Esses objetos são pesquisados, catalogados, inventariados, tombados e, assim, as informações ficam disponíveis e de fácil acesso para os gestores, para os pesquisadores e para os visitantes nas narrativas das exposições. Ou seja, essas informações servirão para construir o arcabouço da história que será contada nos museus e direcionada ao público visitante.

La diferencia en el proceso educativo entre educación formal y no formal se encuentra en otros mecanismos como: la falta de evaluación sistemática y normativa. En ocasiones la información se transmite en el aula sin siquiera ver el objeto o hecho discutido, la mayoría de las veces los estudiantes solo tienen contacto con las imágenes de objetos, representantes o pinturas / grabados para colaborar con los procedimientos metodológicos del aula. Por último, conviene recordar que los espacios y las normativas implicadas en ellos son potencialmente diferentes. Así, la historia contada en un museo tiene efectos diferentes a los contados en el aula. No estamos aquí para valorar el mejor espacio de aprendizaje, simplemente declaramos que son experiencias diferenciadas, y podemos

arriesgarnos a afirmar que el aprendizaje en estos dos entornos puede ser complementario.

En la literatura específica, encontramos varios autores que presentan definiciones muy cercanas al tipo de educación que se desarrolla en los espacios culturales y sobre la importancia de los profesionales que trabajan con la educación en los museos. Para Magaly Cabral (2010), el educador del museo es quien establece el diálogo entre el visitante y el museo, dice: “o educador de museu, como interlocutor privilegiado diálogo público/museu, pode participar no treinamento e equipes de segurança e na promoção da instituição.”(Cabral, 2010, p.128). Para este autor, la educación museística tiene como objetivo promover la “consciência crítica e reconhecimento do ‘outro’(diferenças/afinidades)” para reducir la diferenciación social promoviendo la ciudadanía (Cabral, 2010, p. 129). Trabajan desde la perspectiva de una división del concepto de educación a través del cual se clasifican en tres modalidades: educación formal, educación informal y educación no formal. En este sentido, estudios de Studart (2010) confirman al museo como una institución de educación no formal y coinciden con Cabral en creer que la educación museológica colabora con el proceso de construcción de ciudadanía, afirma que: “o objetivo da educação em museus (...) é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialética educando/educador, a construção da cidadania e o entendimento do que seja identidade”(Studart, 2010, p.143).

Siguiendo este mismo razonamiento Vasconcellos (2010) al discutir la importancia de los educadores de museos defiende: “entendemos que o papel do educador deva ser o de constituir-se como fomentador

de processos de discussão com base no acervo e em suas problemáticas, em função também das diferenças de público com as quais lidamos cotidianamente.”(Vasconcellos, 2010, p. 221). Entre los autores encuestados también identificamos a Adriana Almeida (2010) quien también hace una discusión muy cercana a los autores anteriores. Almeida (2010), al estudiar el museo como proveedor de reflexión sobre la diversidad cultural, entiende la acción del educador del museo como facilitador de la comprensión de las narrativas presentes en las exposiciones, y advierte que los educadores no solo deben ayudar a comprender, dice que: “é preciso iniciar e promover questionamentos para a construção de novas visões sobre os temas tratados e também visões críticas que possam levar à ação.”(Almeida, 2010, p. 225). Además de otros autores que debatirán sobre esta perspectiva de la educación en los museos.

En la misma dirección, Pinto (2012) cree que la acción educativa se entiende como una acción cultural “que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrange a realidade que o cerca” (Pinto, 2012, p.100). Así, podemos entender que la literatura específica sobre el tema, en general, coincide con la importancia de promover la educación dentro de las instituciones culturales, no solo para promover el acceso y la inclusión social, sino como una posibilidad para promover la ciudadanía, una visión más crítica de la sociedad y principalmente sobre el patrimonio cultural. Y en este camino, el educador de museos será considerado una parte importante para promover esta mediación entre visitantes, patrimonio y museos. Sin embargo, entender el museo como una institución educativa no formal es una discusión

muy reciente si tomamos en cuenta la historia de la consolidación del campo museológico en Brasil.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, A. M. (1995). “Estudos de público: a avaliação como instrumento para compreender um processo de comunicação”. En: *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 5: 325-334. Disponible en: <http://www.periodicos.usp.br/revmae/article/viewFile/109245/107716>.
- Almeida, A. M. (2010). “Museus e a harmonia social: convivência na adversidade”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Cabral, M. (2010). “Interpretando a diversidade natural e cultural”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Cazelli, S. (2005). “Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?” / Sibeles Cazelli ; orientador: Creso Franco. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação. Disponible en: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1977/1/tese.pdf>. Acceso em agosto de 2018.
- Cury, M. X. (2005). *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume.
- Díaz, F. (2011). *O processo de aprendizagem e seus transtornos* / Félix Díaz. – Salvador : EDUFBA. 396 Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>
- Marandino, M. (2011). *Por uma didática museal: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus*. São Paulo:USP. Tese Livre docência. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-22102014-084427/pt-br.php>. Acceso em setembro de 2018.
- Messias, L. C. da S. M. (2005). *Informação: um estudo exploratório do seu conceito em periódicos científicos brasileiros da área de Ciência da Informação*. / Lucilene Cordeiro da Silva Messias. – Marília, 2005. Disponible en: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf.
- Pinto, J. R. (2012). “O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte educação não formal”. *Revista Palíndromo*, n.07. UNESP: 2012. Disponible en: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acceso em agosto 2018.
- Pinto, J. R. *Da mediação cultural aos mecanismos de avaliação: o lugar da educação em museus de arte*. Disponible en: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia_rocha_pinto.pdf. Acceso em agosto de 2018.
- Sarraf, V. P. (2008). *Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade* / Viviane Panelli Sarraf. – São Paulo: V. Sarraf.
- Stuart, D. C. (2010). “Educação em museus: produto ou processo?”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Valente, M. E., Cazelli, S. e Alves, F.: “Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciências, Saúde” – *Manguinhos*, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/09.pdf>. Acceso em agosto 2018.
- Vasconcellos, C. (2010). “Educação em museus em um contexto global: o caso brasileiro”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

“Sergipe vio la guerra”: una exposición museológica en el nordeste de Brasil

Andreza S. C. Maynard

Entre los días 18 de abril y 13 de mayo de 2016 una exposición museológica [Imagen 1] llevó al público que visitó el Palacio Museo Olímpico Campos, en Aracaju-Sergipe-Brasil, un poco de la experiencia del país con la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este capítulo presenta la forma como fue concebida la exposición, así como la investigación historiográfica que sirvió de hilo conductor para su montaje.

Fui la curadora y compartí la expografía con el profesor doctor Dilton Maynard. En ese proyecto, contamos con la colaboración de la profesora doctora Janaína Mello y de la museóloga y profesora Mtr. Hildenia Oliveira. La programación visual estuvo bajo la responsabilidad de Hermes Menezes. Durante el período de la exposición, además de los funcionarios del Museo, los becarios Caroline Alencar, Dercio Cardoso, Katty Sá, Ana Carla Cunha y María Luiz Pérola Barros ayudaron a recibir a los visitantes. La exposición fue una realización del Grupo de Estudios del Tiempo Presente (GET/UFS/CNPq) y contó con el apoyo de la FAPITEC/SE y CNPq [Imagen 2].



Imagen 1. Cartel de divulgación de la Exposición “Sergipe vio la Guerra”.



Imagen 2. Preparación de la Exposición “Sergipe vio la Guerra,” con los becarios Katty Sá, Caroline Alencar y Dercio Cardoso.

La idea básica de la exposición fue mostrar como los sergipanos mantuvieron contacto con la Guerra y como se informaban sobre el conflicto bélico que ocurría en aquel período. Para eso, fueron priorizados tres medios de comunicación de masas: la radio, los periódicos y el cine. La exposición buscaba mostrar como cada uno de esos medios traían noticias sobre el movimiento de los ejércitos y posibilitaban una comprensión a respecto de quienes eran los aliados y los enemigos de Brasil en el conflicto. Pero la expresión “Sergipe vio la Guerra” también se refiere a la experiencia particular del estado, cuando embarcaciones brasileñas fueron torpedeadas próximo a sus costas. Ese episodio terminó llevando a Brasil a declarar la guerra a Alemania.

Durante la Segunda Guerra Mundial Brasil sufrió una serie de ataques en alta mar. Embarcaciones brasileñas fueron torpedeadas y hundidas por submarinos pertenecientes a los países del Eje. Los ataques fueron intensificados después de la III Reunión de Consulta de los Ministros de Relaciones Exteriores de las Repúblicas Americanas, celebrada en Río de Janeiro entre 15 y 28 de enero de 1942.

Varios navíos fueron torpedeados durante el primer semestre de 1942. La ruptura de relaciones diplomáticas con el Eje y los ataques a las embarcaciones brasileñas vinculó definitivamente a Brasil, y de modo particular a Aracaju, a la Segunda Guerra Mundial. Precisamente, el 22 de marzo de 1941 el carguero *Taubaté* fue la primera embarcación brasileña en sufrir un ataque aéreo cuando estaba en el Mar Mediterráneo, en Egipto. La responsabilidad fue adjudicada a Alemania.

A partir de febrero de 1942 los ataques contra los buques mercantes brasileños se hicieron más frecuentes. En la costa norteamericana fueron atacados los cargueros *Buarque* (15 de febrero), *Olinda* (18 de febrero), *Arabutã* (7 de marzo) y *Cairu* (8 de marzo). En el Atlántico Norte Central fue torpedeado el *Cabedelo* (25 de febrero), el *Paraíba* (1º de mayo) y el *Comandante Lira* (18 de mayo). En el mar Caribe fueron atacados el *Gonçalves Dias* (24 de mayo), el *Alegrete* (1º de junio) y el *Paracuri* (5 de junio). Además de los que fueron impactados en el Océano Atlántico, como el *Pedrinhas* (26 de junio) y el *Tamandaré* (26 de julio), el *Barbacena* y el *Piave* (ambos el 28 de julio). Pero los peores ataques todavía estaban por venir.

Entre los días 15 y 17 de agosto de 1942 el submarino alemán U-507, comandado por el capitán de corbeta Harro Schach, realizó “maniobras libres” en la costa brasileña, ocasionando la muerte de centenas de personas. Cinco embarcaciones llevaban 837 personas a bordo, cuando fueron encontradas y atacadas por el U-507. Como consecuencia del hundimiento de los navíos *Baependy*, *Araraquara*, *Aníbal Benévolo*, *Itagiba* y *Arará*, 652 personas murieron²⁶. Civiles y militares, hombres, mujeres y niños padecieron la ofensiva de la marina alemana.

El *Baependy*, *Araraquara* y el *Aníbal Benévolo* fueron impactados en el litoral del estado de Sergipe, ya el *Itagiba* y el *Arará* estaban en el estado de Bahía cuando fueron localizados por el U-507. Como estaban navegando próximo a la costa, las personas que estaban en esos navíos aparecieron en las playas sergipanas y bahianas después de los ataques del submarino nazi. Algunos supervivientes, otros muertos, llegaron hasta las playas sergipanas y llamaron la atención de la población local.

²⁶ MAYNARD, Andreza S. C. *De Hollywood a Aracaju: la Segunda Guerra Mundial a través del cine (1939-1945)*. Tesis de Doctorado. Programa de Posgraduación en Historia y Sociedad. Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP, 2013.

La conmoción causada por los ataques fue una experiencia sin precedentes. Las imágenes de los cadáveres encontrados en las playas eran terribles. Cuerpos hinchados (o partes de cuerpos humanos), mutilados, heridos, arañados, desnudos. Los habitantes de Aracaju pudieron presenciar hombres, mujeres y niños en situación degradante. A la aversión de los aracajuanos, se sumaba el miedo de que la Guerra trajera consecuencias todavía peores para la ciudad. Había una necesidad urgente de protegerse y de informarse sobre los autores de los ataques.

Ante ese panorama, los cines fueron capaces de promover momentos de evasión, y también conseguían actualizar sobre lo que ocurría en los campos de batalla. Ese era un medio de comunicación de masas, así como la radio y los periódicos impresos, que ayudaba a la población a informarse sobre el conflicto. La exhibición de informativos y largometrajes comerciales cuyo tema era la Guerra, ofrecía una lectura específica sobre lo que estaba pasando en el mundo.

La población aracajuana, con 59.031 habitantes²⁷, podía encontrar en los cines diversión e información. En esos espacios era posible olvidar, durante las sesiones cinematográficas, los problemas cotidianos y de la Guerra, al mismo tiempo en que podía informarse sobre los países involucrados, las armas, el enemigo enfrentado por Brasil. Para una población mayoritariamente analfabeta, según datos del IBGE, las imágenes que aparecían en las pantallas ayudaban en la comprensión del enfrentamiento bélico. La programación de los cines no se limitaba a la exhibición de una película. Además de la película principal, era común que fueran exhibidos informativos nacionales e internacionales, episodios de series y otras atracciones.

El cine Río Branco (localizado en calle João Pessoa), el Rex (inicialmente en la calle Pacatuba y más tarde en la calle Itabaianinha), el São Francisco (en la Plaza Siqueira de Menezes, en la colina del barrio San Antonio), el Guarany (en calle Estancia esquina con la Avenida Pedro Calazans) y el Vitória (en la calle Itabaianinha) funcionaron regularmente durante los años de la Guerra. Exhibían principalmente películas norteamericanas y constituían una de las pocas opciones de ocio durante los años del conflicto. Es preciso destacar que ese era también un espacio que propiciaba la interacción social de los aracajuanos.

Esos cines recibían a todas las clases sociales y ofrecían una programación variada. Los periódicos divulgaban las películas, informando la fecha del estreno, precio de las entradas, horario de las sesiones. Estos documentos registraron el movimiento alrededor de esos espacios.

En la exposición, el cine apareció de una forma más general, buscando establecer la singularidad del momento vivido y la producción cultural norteamericana, ya que la gran mayoría de las películas exhibidas en Brasil, y particularmente en Sergipe, venían de Hollywood. De esta manera, el público que visitó la exposición fue informado de que, ya en 1939, la Guerra pasa a ser un tema relevante en la producción fílmica estadounidense. Además de abordar las armas, medios de transporte y comunicación, campos de batalla, las películas también traían una representación de los nazis, que eran enemigos tanto de los Estados Unidos como de Brasil. Esas películas, clasificadas como “antinazis”, explicaban al público como pensaba y actuaba el enemigo, además de mostrar como se vestía, como se comportaba, en qué espacios transitaba y qué ideales defendía.

27 Cf. Instituto Brasileiro de Geografia Y Estadística. Recensamento General de Brasil [1º de Septiembre de 1940]. Río de Janeiro: Servicio Gráfico del Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística, 1950.

En ese sentido las películas exhibidas por los cines de Sergipe explicaban el funcionamiento del universo nazi para las personas que vivían en el Nordeste de Brasil. La exposición presentaba un mapa de la línea de tranvías de Aracaju, indicando la localización de los principales cines. Se colocaron imágenes con anuncios periodísticos de las sesiones cinematográficas, indicando precios y horarios de exhibición. También fue reproducida ropa utilizada en el período, de acuerdo con revistas femeninas publicadas en Brasil, como “Vida Doméstica” y “Fon-fon”. Un maniquí adulto y otro infantil exhibían réplicas de ropa de la década de 1940.

Los periódicos fueron otro medio importante para informar a la población a respecto del conflicto. Periódicos como: *A Cruzada*, *Folha da Manhã*, *Correio de Aracaju*, *Sergipe Jornal*, *O Nordeste* y *Diário Oficial do Estado de Sergipe*, eran editados y publicados en Aracaju durante la Segunda Guerra Mundial. Los mismos traían noticias sobre lo que estaba sucediendo en el escenario de la guerra y también se preocupaban por mantener a los sergipanos informados acerca de lo que ocurría en Brasil y en Sergipe. Cuando tuvieron lugar los ataques con torpedos, las portadas de los periódicos trajeron titulares sobre lo que había sucedido.

La exposición llevó imágenes de los periódicos sergipanos y también expuso otras publicaciones, como una edición de la revista brasileña “O Cruzeiro”, que informaba sobre los ataques a los buques. En un expositor de pie, la revista “O Cruzeiro” estaba abierta mostrando un extenso artículo sobre lo que había ocurrido.

La Guerra continuaba lejos de Aracaju. Sin embargo, los periódicos, la radio y los cines traían el conflicto para el día a día de la ciudad. A través de una programación heterogénea de música, programas de variedades y retransmisiones de emisoras como la BBC de Londres, la radio sergipana era apreciada por los oyentes aracajuanos. Según Dilton Maynard “en 1939 Sergipe consiguió su primera radio. Dueña del prefijo PRJ-6, fue bautizada como Radio Difusora Aperipé de Sergipe”²⁸. Pocos poseían un receptor de radio en aquella época. Era común que las personas se aglomerasen alrededor de los receptores que había en la ciudad para escuchar música y noticias sobre el conflicto en Europa. La exposición tenía una réplica de un aparato de radio, de 1932.

La Guerra era recordada en todo momento. Los periódicos y programas de radio incluían boletines de noticias sobre el conflicto, y los cines exhibían documentales e informativos. Además, la programación pasó a incluir un número mayor de películas sobre la actuación de los países en guerra. La exposición tuvo su enfoque en los medios de comunicación de masas, pero también se preocupó por informar al visitante acerca del conflicto en sí y sobre la realidad vivida por los sergipanos en aquel período.

Después de explicar el propósito de la exposición, el visitante era informado sobre lo que fue la Segunda Guerra Mundial, que países participaron y que Brasil había estado del lado de los Aliados. Atrás de una infografía con varios uniformes de países diferentes, un maniquí exponía la réplica de un uniforme de soldado de la Fuerza Expedicionaria Brasileña (FEB) [Imagen 3].

28 MAYNARD, Dilton. *Ecoss da Memória: notas sobre a era do rádio em Sergipe*. In. MAYNARD, Andreza S. C.; Maynard, Dilton C. S. *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011, p. 65-66.



Imagen 3.
Réplica de
uniforme
de soldado
de la Fuerza
Expedicionaria
Brasileña.

Sobre la vida cotidiana en Sergipe, se destacó la existencia de algunas dificultades vividas en la década de 1940, como el constante aumento de precios, los propios ataques con torpedos y la necesidad de conseguir voluntarios para las filas del ejército brasileño. La presencia de sergipanos en las tropas que salieron de Brasil para luchar en Italia, naturalmente aumentaba el interés de la población por la Guerra. El periódico “Correo de Aracaju” llegó a publicar una columna titulada “Expedicionario Sergipano,” en la cual trazaba un perfil de los jóvenes que pasaron a integrar la FEB. Algunos ejemplares del periódico fueron expuestos al público que visitó la exposición.

Por fin, se puede afirmar que la exposición mostró como los medios de comunicación trajeron la Segunda Guerra Mundial para el día a día de los sergipanos. El conflicto era noticiado a partir de tres tipos de medios de comunicación de gran alcance: el periódico, la radio y el cine. En un mundo conectado por medios de comunicación que daban noticias de forma inmediata, ya no era posible permanecer ajeno a lo que sucedía en el mundo.

Los periódicos dedicaban espacios importantes, como la primera página, a las noticias de la Guerra. Pero exigían la habilidad en la lectura, algo raro en la época. La radio poseía una gran cobertura, pero era preciso tener un aparato receptor para estar al tanto de los boletines de la Guerra que integraban la programación de las emisoras. El cine incluyó la Guerra en su programación a partir de los informativos (periódicos cinematográficos), de los largometrajes comerciales, e incluso, de los dibujos animados.

Para concluir, cabe resaltar que la exposición cumplió su objetivo, o sea, relatar la experiencia de Sergipe con la Segunda Guerra Mundial de una forma lúdica y didáctica. La mezcla de textos escritos, imágenes, objetos y proyección cinematográfica pretendían tornar una realidad distante en el tiempo, accesible a los visitantes en 2016.

Referências Bibliográficas

- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ferro, M. (1992). *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra S. A., 1992.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Maynard, A. S. C. (2013). *De Hollywood a Aracaju: a Segunda Guerra Mundial por intermédio dos cinemas (1939-1945)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História e Sociedade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP.
- Maynard, A. S. C.; Maynard, D. C. S. (2011). *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Sahlins, M. (2007). *Cultura na prática*. 2 ed. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Paisaje y patrimonio cultural en un contexto geográfico: una mirada de São Cristovão, Sergipe, Brasil

Anézia Maria Fonsêca Barbosa

Introdução

Brasil posee en su territorio diversas áreas que están destinadas a la conservación, ya sea para preservación de la naturaleza con la menor interferencia antrópica, o en las áreas de naturaleza social, como es el caso de las ciudades históricas, que fueron declaradas patrimonio por el Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), por presentar legado histórico de inconmensurable relevancia para la sociedad.

Es dentro de ese contexto que este artículo fue elaborado, analizando la importancia de la ciudad de São Cristovão y las marcas dejadas en el paisaje a partir de las construcciones erguidas en su tejido urbano, que hicieron de ese municipio, localizado en el estado de Sergipe, en la región Nordeste del país (Figura 1), uno de los más importantes escenarios de dominación entre los siglos XVI y XIX de los pueblos europeos en Brasil, entre los períodos colonial e imperial (Ibge, 2018).

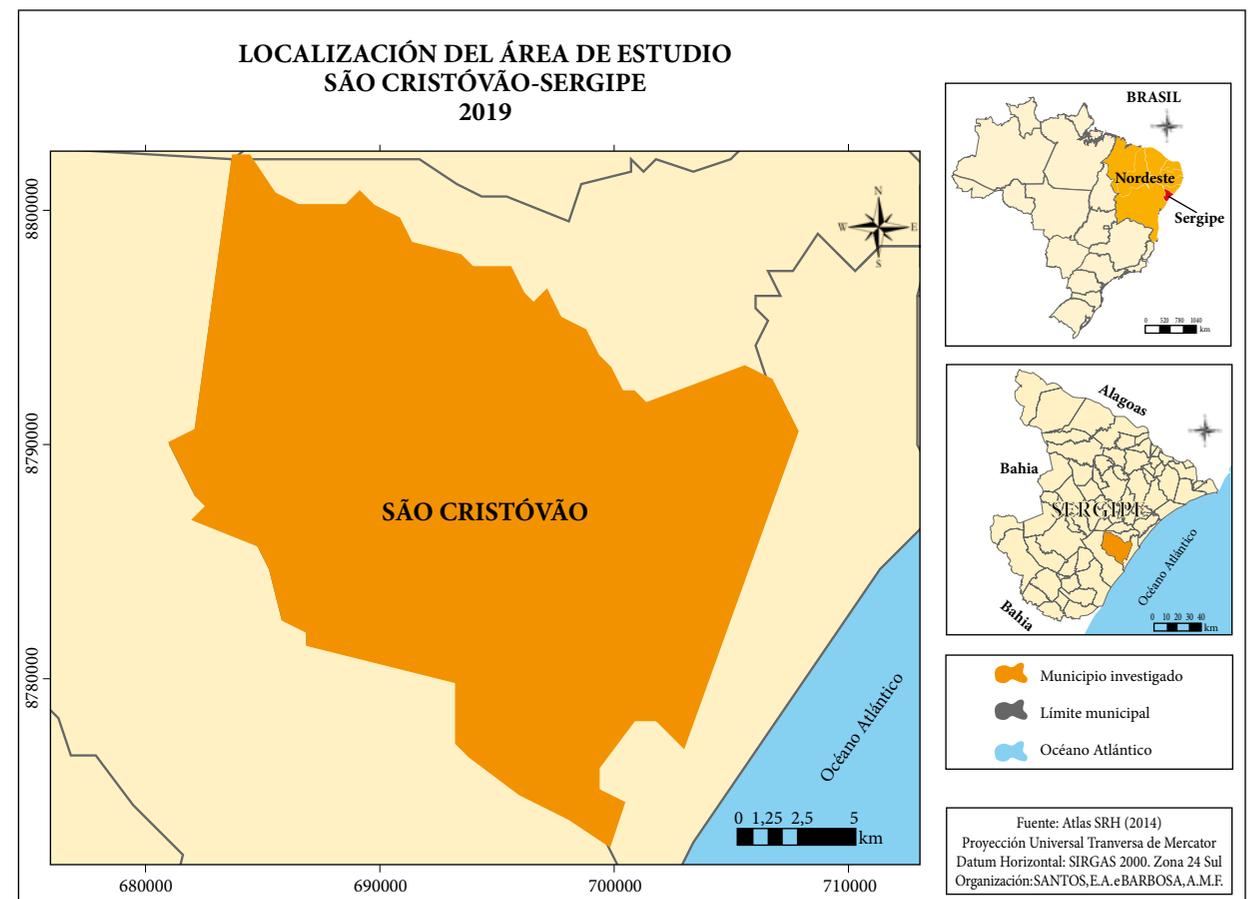


Figura 1. Municipio de São Cristovão-SE

La ciudad de São Cristovão fue fundada en 1590, asumió el puesto de capital de la Provincia de Sergipe, fue escenario de diversos conflictos entre pueblos colonizadores por presentar condiciones de desarrollo comercial elevado, aspecto que se constituía como el principal en la base de mantenimiento de la colonia en subordinación a la metrópolis europea.

Además, São Cristovão se va estructurando dentro de una lógica de percepción paisajística, donde el relieve está formado predominantemente por colinas, las cuales van a provocar una división en la distribución de la población local, o sea, las familias más ricas vivían en la parte alta de la ciudad, las cuestiones relacionadas a la religión van a ser la marca de esa parte de la ciudad. Mientras las familias más pobres, vivían en la parte baja de las colinas en las proximidades del río y de las primeras industrias.

En ese contexto, el paisaje pasa a ser una marca de importancia significativa en el análisis de la organización del espacio geográfico local, pues es uno de los componentes que más explican las diversas formas de acción de la sociedad en el espacio en que vivimos. Comprender el paisaje es, por lo tanto, entender el modo en que la humanidad organiza su espacio de trabajo y residencia a lo largo de la vida. Por eso, es que en el paisaje encontramos la suma de tiempos diferentes que nos permiten analizar los legados dejados por nuestros antepasados y confrontar con las formas de actuación de la sociedad contemporánea.

Santos (2008) reafirma esa discusión anterior cuando considera que el paisaje asume una condición que representa el conjunto de acciones antrópicas donde en cada momento histórico-industrial la necesidad

de la población será siempre diferente. De esta forma, el artículo tiene como objetivo analizar, a partir del paisaje, como el patrimonio cultural evidenciado en la arquitectura urbana, puede contar las historias de la población de São Cristovão y las interferencias de los días actuales.

La pregunta clave aquí, norteadora de la investigación fue: ¿De qué manera la sociedad contemporánea ve el paisaje urbano de São Cristovão como un legado histórico-cultural para la población de Sergipe?

Material y método

La investigación se desarrolló teniendo como base el método histórico, según Marconi y Lakatos (2003, p. 106) ese método parte del principio de que “las actuales formas de vida social, las instituciones y las costumbres tienen origen en el pasado, es importante investigar sus raíces, para comprender su naturaleza y función”. Es desde esa perspectiva que buscamos hacer un análisis del espacio geográfico, de manera más reflexiva y crítica, pudiendo a partir de una línea de tiempo abarcar el proceso de evolución de la sociedad a lo largo del tiempo.

Santos (1985) destaca que el análisis del espacio geográfico puede ser también entendido, como una ponderación crítica de los siguientes componentes integrados: forma, función, estructura y proceso. Esos contextos son fundamentales para comprender el método geográfico de evaluación del medio producido por la sociedad en cada momento de la historia. Para este artículo, se aplica como justificativa de lectura crítica del espacio urbano de São Cristovão en Sergipe.

En cuanto a la ruta metodológica, el trabajo contó con tres momentos, el primero fue en la etapa denominada de gabinete, donde se realizó un análisis secundario de todo el material bibliográfico y fichaje de los textos y libros. La otra etapa, constituyó lo que denominamos de análisis primario, que tiene en el trabajo de campo el marco principal de esa etapa.

El trabajo de campo se basó en el reconocimiento del área de investigación y, posteriormente en el levantamiento fotográfico de la ciudad, así como, se realizó una entrevista informal con algunos moradores. Con ese material, retornamos para realización del análisis y compilación de los datos y elaboración del trabajo escrito, así como una presentación en Powerpoint, que formó parte de la programación de la Semana Nacional de Museos, realizada en la ciudad de São Cristovão en el Museo de Sergipe en el año 2018, en una actividad conjunta con la Universidad Federal de Sergipe (UFS/Brasil) y la Universidad de Extremadura (España).

Las construcciones arquitectónicas y el relato de su historia: São Cristovão a partir de una mirada geográfica.

La ciudad de São Cristovão posee en su tejido urbano un conjunto arquitectónico que puede ser considerado un museo a cielo abierto en el interior sergipano, donde es posible reunir en las narrativas de los investigadores de la historia de la ciudad, como era el modo de vida de los primeros pueblos que habitaron el actual estado de Sergipe. El poder religioso en el papel de organización y dominación del espacio

es bien evidente, sobre todo, cuando se observan las construcciones de iglesias (Figura 2).

Las marcas del pasado, como mostrado en la figura 2, dan una configuración al paisaje local, la división espacial entre los dueños de los medios de producción y los proletarios está bien caracterizada en las iglesias, pues existen templos religiosos para cada segmento de la sociedad. Esa segregación espacial va dando lugar, a lo largo de los años, a una mezcla más homogénea de la población.



Figura 2. Iglesia de São Francisco. Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

En ese sentido, el paisaje así como el espacio, tiene un carácter dinámico y acompaña las transformaciones provenientes de la sociedad. El tejido urbano va, a lo largo del tiempo, sumando diversas construcciones, que la mayoría de las veces siguen el perfil arquitectónico más reciente, bien característico del siglo XX como puede observarse en las figuras 3 y 4, a continuación.



Figura 3. Suma de tiempos diferentes en el paisaje.
 Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 4. Rugosidad y persistencia en el paisaje a lo largo de los siglos.
 Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Según Santos (2006), las prótesis existentes en el espacio cultural dan un sentido de continuidad de uso y reorganización de la sociedad en un tejido urbano cada vez más dinámico. Las figuras 3 y 4 representan esa dicotomía entre lo que permanece en el tiempo y lo que fue implantado para contar una nueva historia.

Sabemos que la población actual no siempre entiende el pasado como algo que tenga “sentido” de permanencia en el espacio geográfico. En Brasil, es común encontrar áreas, especialmente en el centro de las ciudades, donde la historia contada en la arquitectura es totalmente destruida para dar lugar a un nuevo contexto comercial, en la actualidad, los estacionamientos privados son la mayor representación de esa nueva etapa histórica que se implanta en el paisaje, cuya intención es solamente la reproducción del capital.

En ese sentido, es que se considera la necesidad de ejecución de políticas públicas orientadas a la manutención y/o conservación da nuestra historia cultural. Tales políticas deben establecer medidas de recuperación de áreas que fueron declaradas patrimonio cultural material (Figura 5) con la finalidad de dejar el pasado registrado, como forma de preservar el origen de una sociedad.

La figura 5 presenta la Plaza São Francisco, una de las áreas que trae un simbolismo de gran relevancia para la ciudad de São Cristovão, pues en ella se encuentran edificios que caracterizan como la dominación europea tenía en la religión su base de poblamiento de las primeras ciudades brasileñas. De esta manera, identificar estos símbolos como patrimonio cultural, contribuye en el sentido de incluir la idea de desarrollo sustentable de esas localidades, que justifica en las prácticas económicas la supervivencia de poblaciones

marginales y/o tradicionales que, a partir de la valorización de su cultura, pueden promover la generación de empleo y renta.



Figura 5. Plaza São Francisco en São Cristóvão - SE.
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

En este contexto, cabe destacar que generalmente esas ciudades con fuerte carácter de preservación cultural, son las más alineadas en el crecimiento cuantitativo de la práctica del turismo, como un factor complementario, que justifica la necesidad de la intervención gubernamental en la declaración como patrimonio histórico del conjunto arquitectónico local, con un sesgo específicamente de producción económica.

De acuerdo con Cruz (2003), esa condición presentada en ciudades con perfiles semejantes al de São Cristóvão, poder movilizar grandes contingentes de personas de diversas partes del país y del mundo que durante el año buscan estar en destinos turísticos que contengan parte de la historia de formación territorial del Brasil.

Es relevante considerar también, que en Brasil en especial, las políticas de patrimonialización de espacios urbanos, solo tuvieron un crecimiento más significativo cuando surgió la necesidad de promover la preservación cultural, a mediados de la década de 1930 del siglo pasado. En aquel momento, el país ya estaba recibiendo presiones de orden mundial para la adopción de políticas más efectivas que tuvieran como objetivo incluir un modelo de educación patrimonial, etapa importante en la mejoría de acciones que llevan al desarrollo de medidas prioritarias en el campo de la preservación del espacio urbano.

Así, según Santos (1985), las formas sociales van, en la lectura del espacio geográfico, ganando nuevas funciones y estructuras, a lo largo de un proceso que puede ser contado en la historia por cada elemento o símbolo presente en el paisaje como un todo (Figuras 6 y 7).



Figura 6. Vista de São Cristóvão en dos planos de paisaje.
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 7. Primera estación de tren de la ciudad.
 Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Las figuras 6 y 7 se complementan cuando se destaca la suma de los tiempos desiguales en la organización del espacio local. Como se ha dicho anteriormente, la ciudad de São Cristovão en su base geomorfológica promovió de manera bien distinta las formas de utilización del espacio. El relieve característico de colinas pasó a representar un aliado en la división social y de este modo, le dio a la zona urbana, formas diferenciadas de necesidades de reproducción espacial.

Sin embargo, en las áreas construidas en las bases de las colinas, por contar con un poblamiento de un segmento poblacional de menor poder adquisitivo, quedaron pocas marcas del pasado que representaran el modelo de organización espacial original de la ciudad. La estación de tren y las pocas iglesias seculares que todavía permanecen erguidas en el paisaje, forman los principales conjuntos

arquitectónicos que cuentan la historia de la ciudad en la parte más modificada por la acción económica local.

La implantación de una diversificada red de industria y comercio, junto a otros servicios complementarios, bien característicos de aquellos desarrollados en las ciudades, especialmente en lo referente a la ampliación del sector terciario, fueron gradualmente alterando el paisaje urbano, sobre todo, en las áreas bajas de las colinas, donde residía la población más pobre.

Un factor que es importante destacar, es que el precio inferior de esos terrenos, con relación a aquellos localizados en lo alto de las colinas, fue una condición fundamental para promover un ordenamiento territorial más rápido e intenso, que no tuvo en cuenta la historia contada en sus construcciones. De esta manera, son perceptibles en el paisaje las más variadas formas de intervenciones sociales que hacen de ese tejido urbano fragmentado y articulado dentro de una lógica de organización económica (Corrêa, 1993).

Conclusión

El paisaje es el componente geográfico más próximo de las acciones de la sociedad, que todos los días son reorganizadas conforme sus necesidades y, por ese motivo, pasan a ser dinámicas. Para que ellas puedan contar la historia de un pueblo y permanecer en el escenario local, es necesario que haya intervenciones de orden gubernamental para implantar medidas que lleven a declarar una ciudad como patrimonio histórico cultural, como fue el caso de São Cristovão.

Solamente con el proceso de declaración como patrimonio histórico realizado en algunas calles y plazas de la ciudad reconocidas por el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), es que los gestores del municipio y del estado fueron creando medios para una divulgación más efectiva para la sociedad de Brasil y del mundo, de la importancia del legado cultural de los colonizadores en el proceso de organización territorial de Sergipe que dejó marcas profundas en la ciudad de São Cristovão.

En la actualidad, esas áreas declaradas patrimonio por el IPHAN constituyen un recurso expuesto en el tejido urbano local, de gran riqueza histórica pudiendo servir como fuente y material didáctico para la realización de clases con carácter multidisciplinario. Los espacios presentados en este artículo son escenario de varias manifestaciones sociales, que enriquecen cada día la historia del lugar y pueden incluir instituciones como escuelas, universidades, templos religiosos y museos dentro de una dinámica educacional que explique todo el proceso de dominación política, económica y social

que marcó la formación territorial de Sergipe y sus desdoblamientos a lo largo de los siglos.

Referencias Bibliográficas

- Corrêa, R. L. (1993). *O espaço urbano*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Cruz, R. de C. A. (2003). *Introdução à Geografia do Turismo*. 2ª ed. São Paulo: Roca.
- IBGE (2018). www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/sao-cristovao.html
- IBGE (2019). www.cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/historico
- Marconi M de A.; Lakatos. E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo. Editora Atlas.
- Santos, M. (1985). Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico. En: *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica, razão e emoção*. 4ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- São Cristóvão (SE). *Prefeitura*. (2015). Disponible en: <http://www.saocristovao.se.io.org.br/historia>.

CAPÍTULO 6

Educación espeleológica y su interacción con el museo

Christiane Ramos Donato

Introducción

La Espeleología es la ciencia que estudia las cavernas, posee base metodológica y teórica interdisciplinaria, una vez que todos los aspectos relacionados al ambiente interno y externo de las cavernas son analizados.

Las cavernas son cavidades naturales subterráneas accesibles al hombre, incluyendo su cuerpo rocoso y ecosistema interno, formadas por procesos naturales (Brasil, 2008).

Esos ambientes naturales son bienes de la Unión (Brasil, 1988) con importancia ambiental, para el desarrollo y para la sociedad/historia/cultura (Donato, 2011; Lino, 2001). Las cavernas pueden servir como ejemplos de objetos complejos, los cuales pueden ser abordados interdisciplinariamente por las diversas disciplinas de la Enseñanza Básica. A partir de la educación espeleológica, se puede divulgar la ciencia Espeleología, concientizar a un mayor número de personas sobre la importancia de las cavernas y ayudar a su conservación.

En Sergipe, son 114 cavernas registradas por el Centro Nacional de Pesquisa y Conservación de Cavernas – CECAV distribuidas en 20 municipios: Areia Branca, Campo del Brito, Canindé del São Francisco, Divina Pastora, Gararu, Itabaiana, Japaratuba, Lagarto, Laranjeiras, Macambira, Maruim, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora del Socorro, Poço Redondo, Porto de la Folha, Rosário del Catete, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Siriri e Tobias Barreto (Cecav, 2018).

Las cavernas sergipanas vienen siendo estudiadas desde hace algunos años por organizaciones amateurs y científicas, sin embargo, las informaciones producidas por éstas muchas veces no fueron divulgadas, y cuando eran transmitidas, lo hacían en un lenguaje técnico (Donato & Dantas, 2009). Esos factores, junto a la forma en que esos contenidos son presentados en los libros didácticos (utilización de ejemplos fuera de la realidad regional), perjudican al profesor, que, por falta de informaciones locales, acaba excluyendo ese tema de sus clases, o prepara clases tediosas y sin significado para el alumno (Ferreira *et al.*, 2014).

La educación es un factor de desarrollo y de riesgo de la memoria espeleológica. Por ser un proceso que implica interacciones e interdependencia de acciones entre los actores involucrados, los intereses y conocimientos previos existentes sobre el tema a ser abordado influyen, positiva o negativamente, en los resultados alcanzados a partir de prácticas educativas.

La educación constituye un factor de desarrollo de la memoria espeleológica al posibilitar que nuevas generaciones tengan acceso al conocimiento. Ese conocimiento puede ser transmitido formalmente a los estudiantes de diversos niveles de escolaridad. Se enfatiza como prioritaria la divulgación del conocimiento espeleológico a los niños durante la educación infantil y primaria, período en que estarán construyendo hábitos y una visión general de la cultura que los rodea, teniendo una mejor asimilación de un aprendizaje afectivo, comportamental y conceptual sobre un tema poco explorado. A partir de experiencias positivas con visita a exposiciones museológicas, cavernas artificiales, virtuales o reales, la educación genera sentidos positivos sobre ambientes cavernícolas. En esas actividades de campo es posible diseminar buenas prácticas de conservación de la memoria espeleológica, lo que ayudará al desarrollo de la misma (Donato & Souza, 2015).

Sin embargo, la educación es un factor de riesgo para la memoria espeleológica al promover el silenciamiento del tema, por no presentar su importancia a las nuevas generaciones. Sin conocer las cavernas no hay como comprender su importancia y construir una memoria espeleológica social. No obstante, es posible evidenciar el tema de manera inadecuada. Ya sea llevando a los alumnos a

actividades de campo utilizando acciones educativas no sustentables, sea generando sentidos negativos sobre ambientes cavernícolas, a partir de las experiencias vivenciadas. Esos riesgos para la memoria espeleológica son ampliados debido a la falta de conocimientos que el profesor tiene sobre el tema, ausencia de planificación o de estructura adecuada para la realización de las actividades en campo.

La preocupación por elaborar recursos y proporcionar en museos y/o exposiciones itinerantes museológicas, ambientes de aprendizaje con un tema regional, se debe a la intención de abordar la educación como factor de desarrollo de la memoria espeleológica y valorizar el aprendizaje significativo, el cual tiene como principio que el individuo, para aprender verdaderamente, precisa que el contenido sea lo más próximo posible de su realidad (Moreira, 2006). A partir de 2008, en Sergipe, se inició la elaboración de materiales didácticos para revitalizar la enseñanza de ciencias y auxiliar en el aprendizaje significativo sobre ecología y espeleología a través de ejemplos de cavernas sergipanas con la construcción de CD-ROMs (Donato & Dantas, 2009; Custódio *et al.*, 2013). Teniendo esas experiencias como base, se eligieron dos objetos didácticos para ser construidos en este trabajo, fueron ellos: dos recursos de aprendizaje (un modelo didáctico-inclusivo – maqueta de caverna 3D y banners autoexplicativos sobre temas relacionados a la Espeleología).

De esta forma, el objetivo general del trabajo fue desarrollar recursos para ser expuestos en ambiente de aprendizaje, ya sea museo o exposición museológica itinerante, para revitalización de la enseñanza, a partir de la divulgación científica de la Espeleología en el Estado de Sergipe. Los objetivos específicos fueron: (1) construir

un modelo didáctico de un ambiente cavernícola (medio interno y externo) y material de apoyo autoexplicativo; (2) realizar exposiciones en museos o itinerantes con el modelo didáctico de un ambiente cavernícola; (3) ampliar el acceso a los recursos didácticos construidos, a partir de la donación de los mismos al Museo Arqueológico de Sergipe (MAX). La finalidad de este trabajo fue revitalizar la enseñanza, presentando contenidos complementarios que ayuden en las discusiones interdisciplinarias sobre medio ambiente, ecología, geografía, historia y conservación, utilizando las cavernas como ejemplos. Se buscó también la sensibilización ambiental acerca de la importancia de las cavernas, lo que puede ayudar en la conservación de esos ambientes en Sergipe.

Metodología

La investigación fue de naturaleza aplicada, pues tuvo finalidad práctica y sus resultados fueron utilizados para revitalización de la Enseñanza, divulgación científica de la Espeleología y promoción de la conservación de los ambientes cavernícolas (Marconi & Lakatos, 1999). Tiene como base teórico-metodológica la Antropoestética,

El término antropoestética de la memoria se define por el predominio del hombre y no de la ciencia antropológica. El diseño teórico-conceptual es humanista con expresiones en la dialéctica y en la dialógica (Morin, 2000) y expresa una complejidad en la construcción de sus expresiones. Por lo tanto, una de sus características es asumir y reconocer la propia complejidad del mundo-vida como fenómenos-acontecimientos singulares y no como elementos comparables por

el grado de sofisticación de medidas o interpretación reducida a un aporte teórico aislado que ilumina los resultados de la investigación (Silva, 2013, p. 133).

La Antropoestética fue utilizada para comprender los sentidos del ser humano en sus diversas perspectivas, auxiliando en la construcción y divulgación de los recursos en ambiente de aprendizaje (museos y exposiciones itinerantes museológicas). En ese sentido, los productos educativos creados tuvieron intención estética, la cual es una forma de registro que se vincula a la memoria inscrita colectivamente por un grupo cultural instituido socialmente (Silva, 2013).

La investigación fue ejecutada en tres etapas: (1) producción del contenido de los recursos de aprendizaje; (2) elaboración de los recursos de aprendizaje (maqueta de caverna 3D, y banners autoexplicativos); y (3) entrega y divulgación de los recursos de aprendizaje.

Materiales y métodos de elaboración de cada recurso y ambiente de aprendizaje

Maqueta de caverna 3D

Ese modelo didáctico fue confeccionado en tres dimensiones (3D), para auxiliar en la percepción visual y táctil de las características representadas y tiene rótulos de sus estructuras también en braille. La maqueta de caverna 3D tiene un tamaño de 1m², en su construcción se usaron como materiales principales: porcelana fría natural y negra, tintas para tejido, láminas de espuma de poliestireno, madera y goma eva.

Fue construida en tres meses por la artista plástica Flaviane Vieira dos Santos con recursos provenientes de la FAPITEC (Edital FAPITEC/SE/FUNTEC/CNPq nº 02/2015 – Olimpíadas y Popularización de la Ciencia). Para su confección se utilizaron fuentes visuales (fotos y esquemas) para identificar los aspectos generales de una caverna que serían reproducidos en pequeña escala en la maqueta.

El modelo fue testeado por deficiente visual, para detectar si era posible identificar las piezas, diferenciándolas por el tacto. También se analizó si la inscripción en braille estaba correcta y adecuada (Vaz *et al.*, 2012).

Banners autoexplicativos

Como la intención era que la maqueta formara parte de exposiciones itinerantes, y porque no todos tienen conocimiento de la existencia de cavernas en el Estado de Sergipe, fueron elaborados 3 banners en lona de 100 cm de largo por 90 cm de ancho, con temas relacionados a la Espeleología para ser utilizados como soporte didáctico para comprensión de la maqueta de caverna 3D. Los contenidos escogidos para la elaboración de los banners fueron: (1) Ambiente Kárstico en Sergipe; (2) La formación de cavernas y sus características; (3) Murciélagos Cavernícolas del Estado de Sergipe.

En las exposiciones, dependiendo del objetivo de las mismas, la utilización de los banners puede ser reducida o suprimida, una vez que el tema de la exposición puede ser algo más amplio, o apenas relacionado a una de las temáticas que pueden ser trabajadas con la maqueta de caverna 3D.

Resultados y discusión

La maqueta de caverna 3D (Figura 1) es un modelo didáctico del ambiente cavernícola que tiene características internas y externas de una caverna. El modelo didáctico fue elegido por permitir la interacción visual y táctil para conocer las características físicas del ambiente cavernícola (Vaz *et al.*, 2012). Fue una opción de recurso didáctico lúdico, interactivo e inclusivo para personas con deficiencia visual. De esta forma, después del test inicial para verificar si estaba completamente adaptado al uso inclusivo, realizado por un colaborador con deficiencia visual, el rótulo en braille fue sustituido, pasando de puntos con tinta en relieve (pero con espacios no estandarizados), para cartulina con las palabras impresas en braille.

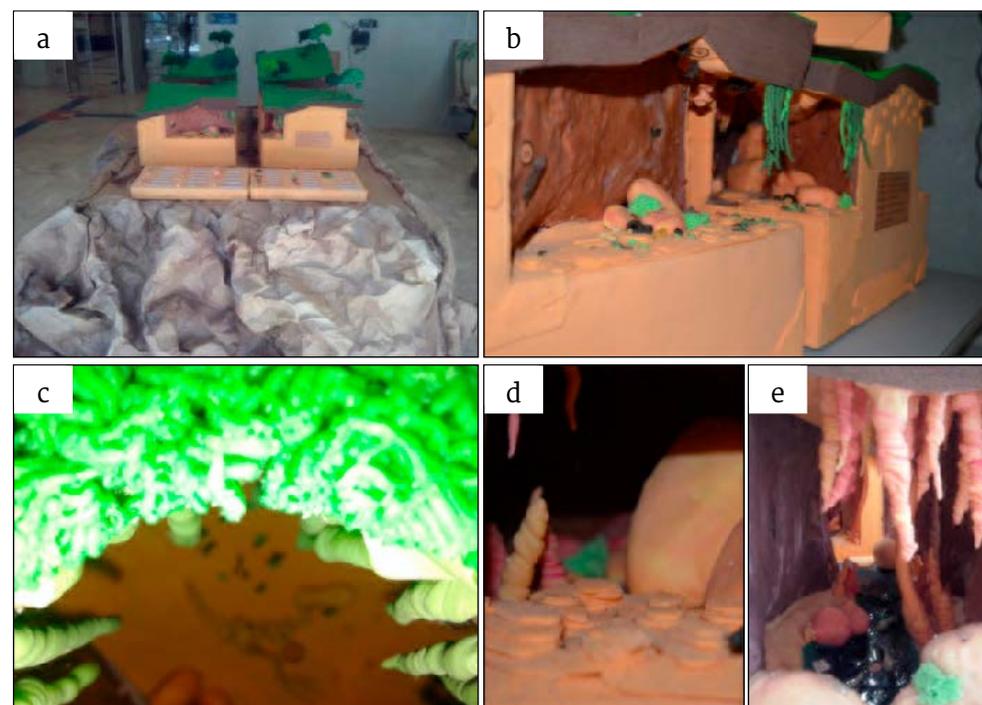


Figura 1. a) Vista panorámica de la maqueta de caverna 3D; b-e) Vista de los detalles de la maqueta. Fotos: a, e: Christiane Ramos Donato (2016); b, c, d: Mário André Trindade Dantas (2016).

Esa inclusión o accesibilidad es posible a partir de la construcción del modelo con material durable y seguro para manipulación, lo que posibilita la aprehensión del conocimiento de maneras diversas con un mismo recurso didáctico. La accesibilidad a informaciones de un tipo de ambiente esparcido por el territorio sergipano, pero poco divulgado, posibilita la revitalización de la enseñanza, el diálogo interdisciplinario y el aprendizaje significativo de conceptos científicos presentados en una perspectiva más activa e integradora (Pelizzari *et al.*, 2002).

El modelo didáctico del ambiente cavernícola y los banners autoexplicativos fueron, primero, expuestos en el hall de entrada de la Biblioteca Central de la Universidad Federal de Sergipe (BICEN/UFS), en São Cristóvão, en la Exposición Veredas de la Tierra (Figura 2). La receptividad con relación a la interacción con la maqueta fue perceptible. Con transeúntes sacando fotos, tocando, conversando con los monitores, solicitando más explicaciones. Las frases mencionadas transmiten: admiración - “¡Uau! ¡Quiero una para mí también!”-; elogios al trabajo de la artista - “¡Vaya! ¿una persona sola hizo todo eso?” “¡Enhorabuena!”-; y felicitaciones por el propósito inclusivo - ¡Nunca antes había visto una maqueta con rótulos en braille!”/“Está muy bueno que pensarán en la inclusión e hicieran algo que las personas puedan tocar”-.

La segunda exposición museológica itinerante tuvo lugar en la Escuela Municipal de Educación Infantil - Guardería “Vovô Jason de Gois de la Silva” en Nossa Senhora del Socorro, donde niños de 1 a 6 años y los adultos, funcionarios de la escuela, interactuaron con la maqueta y los banners (Figura 3). La exposición fue el 29 de agosto de 2016 y ofreció a los niños un espacio interactivo y lúdico, respetando



Figura 2. Algunas de las fotos de cavernas de Sergipe en expositores y de los banners explicativos en la Exposición Veredas de la Tierra (BICEN/UFS), en São Cristóvão, Sergipe. Foto: Christiane Ramos Donato (2016).



Figura 3. Exposición itinerante en la EMEI – Guardería Vovô Jason de Gois de la Silva, en Nossa Senhora del Socorro, Sergipe. Fotos y montaje: Dayse Macedo (2016).

la estatura del niño, la ludicidad y la libertad para explorar el espacio e interactuar con los recursos educativos a su manera (Iszlaji & Marandino, 2013). La recepción fue muy buena, con los niños tocando y preguntando sobre lo que estaban viendo y oyendo a respecto de las cavernas y los murciélagos.

A cada grupo que visitó la exposición, se le contó una historia, para ayudar en la comprensión de los recursos didácticos expuestos. Algunos días después, la coordinadora pedagógica envió fotos de actividades de los alumnos, los cuales, al pedirles que hicieran dibujos con tema libre, los hicieron de los materiales exhibidos en la exposición. La ludicidad, el poder interactuar, jugar, preguntar, contar sobre sus experiencias ayuda al niño a ampliar su autoestima y confianza y a realizar un aprendizaje significativo y a partir de la mediación social (Valença, 2012; Vygotsky, 2003).

La tercera exposición museológica itinerante se realizó en el Museo Histórico de Sergipe, en São Cristóvão, en el mes de agosto de 2017, junto con otros materiales

de trabajos desarrollados por docentes del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe (CODAP/UFS).

La exposición fue abierta al público y fue la primera realizada dentro de un espacio físico de museo (Figura 4).



Figura 4. Exposición colectiva de trabajos del Colegio de Aplicación en el Museo Histórico de Sergipe, en São Cristóvão, Sergipe. Foto: Yuliane Silva (2017).

La maqueta de caverna 3D y los banners autoexplicativos fueron donados al Museo Arqueológico de Xingó (MAX), para formar parte de su colección permanente, y ser utilizados en exposiciones itinerantes. De esta forma, ya fueron y continuarán siendo expuestos tanto en municipios donde existen cavernas, como en los que no hay, así, podrán presentarse a un público amplio, no restringido a alumnos y profesores de escuelas y universidades.

A partir de la donación, ya no tenemos todas las informaciones referentes a la cantidad de exposiciones itinerantes en las cuales los banners autoexplicativos y la maqueta de caverna 3D fueron utilizados, pero presenciamos una de ellas, en que los recursos didácticos fueron expuestos, nuevamente, en la Universidad Federal de Sergipe, esta vez, en el hall de entrada de la Rectoría, de 9 a 30 de mayo de 2018 (Figura 5).

Los museos y las exposiciones itinerantes museológicas pueden ser considerados ambientes que poseen las características en que se desea trabajar la conservación de la memoria y auxiliar en la divulgación y el aprendizaje, inclusive sobre el medio ambiente (e.g.: Marandino & Ianelle, 2012; Oliveira, et al., 2014; Salgado & Marandino, 2014). Eso es posible, cuando esos lugares albergan ejemplares de componentes de elementos cavernícolas o cuando son escenarios artificiales de ambientes naturales, como una réplica de caverna creada para experimentar las características que componen el ambiente cavernícola y estimular la aprehensión de los conocimientos sobre Espeleología y la constitución de la memoria espeleológica, a partir de la inmersión en un ambiente controlado con ese fin.

Tanto en los ambientes naturales como en los artificiales el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse favorecido. Los ambientes artificiales/virtuales, en ese caso, pueden utilizarse como lugar de adaptación, visitándolos primero, antes de ir al ambiente natural, pero también deben ser utilizados cuando no sea posible el desplazamiento a los ambientes naturales, tanto por condiciones financieras, como por distancia o peligro para los visitantes.



Figura 5. Exposición itinerante “Xingó: 9000 años de ocupación humana y paleontología sergipana” del MAX, en el hall de entrada de la Rectoría de la UFS, en São Cristóvão, Sergipe. Fotos: José Fernando dos Santos Ferreira (2018)..

Conclusiones

Se corre riesgo al no divulgar la Espeleología a través de los medios informales de educación. Los medios escritos, televisivos y cibernéticos se amplían como medios de divulgación de conocimientos y de educación demandadas por la población ávida por conocimiento. Los medios informales, como los museos y exposiciones itinerantes museológicas, permiten la expansión de la divulgación del tema más allá de los límites del ambiente académico, en sus diversos niveles, así como, posibilitan que la información llegue a las diversas generaciones de manera más atractiva y sensible, ya que utilizan muchos recursos estéticos.

Sin embargo, la necesidad de divulgación por medios informales no minimiza la importancia del abordaje del tema también en la educación formal. La intención del educador o institución educativa de abordar el tema puede generar desarrollo o riesgo a la memoria espeleológica. Por eso, es necesario ampliar los conocimientos y experiencias de los educadores sobre los ambientes cavernícolas y la Espeleología para minimizar riesgos y expandir el desarrollo.

En la escuela, una de las posibilidades para realizar la educación espeleológica es a partir de prácticas educativas interdisciplinarias, con actividades planificadas para que los alumnos actúen activamente en el proceso de construcción de su propio conocimiento. Esas experiencias ayudan a una mejor comprensión de objetos complejos, como el ambiente cavernícola, del mismo modo que motiva y auxilia en el aprendizaje significativo de esos alumnos. De esta manera, pueden generar una memoria espeleológica con sentidos positivos,

que puedan reflejarse, en el futuro, en acciones que ayuden a la conservación de las cavernas.

Paralelamente a la discusión sobre la importancia de la educación formal e informal en las prácticas educativas, existe la discusión de como dar acceso a informaciones diversas a personas con deficiencias visuales y/o de locomoción. Se infiere que la accesibilidad/inclusión amplía la difusión del conocimiento espeleológico para personas que antes estaban imposibilitadas de conocer una caverna por no tener acceso a una en visita al ambiente natural, o sentir sus características a partir de sensaciones táctiles y visita guiada en caverna artificial.

Finalmente, se sugiere que se efectúe la distribución y presentación de los recursos de aprendizaje construidos, en nuevas exposiciones, itinerantes o no. Y que nuevos recursos educativos sean confeccionados con el objetivo de auxiliar en la aprehensión antropestética de la Espeleología a través de medios de educación formales e informales y se amplíe la utilización de museos y exposiciones itinerantes museológicas con ese fin.

Referencias

- Brasil. (1988). *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Recuperado de http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_31.12.2003/CON1988.htm
- Brasil. (2008). *Decreto de nº 6.640/08, de 7 de novembro de 2008*. Dá nova redação aos arts. 10, 20, 30, 40 e 50 e acrescenta os arts. 5-A e 5-B ao Decreto no 99.556, de 10 de outubro de 1990, que dispõe sobre a proteção das cavidades naturais subterrâneas existentes no território nacional, 2008. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm

- Cecav. (2015). *Base de dados geoespecializados das cavernas do Brasil*: Sergipe. Brasília: CECAV. Recuperado de http://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com_icmbio_canie&controller=pesquisa&itemPe sq=true
- Custódio, R. P., Dantas, M. A. T., Prata, A. P. N., Donato, C. R. & Morato, L.. (2013). O turismo virtual de cavernas como instrumento didático inclusivo. *Nature and Conservation*, Aquidabã, 6(2), 7084. doi: 10.6008/ESS23182881.2013.002.0006
- Donato, C. R. & Dantas, M. A. T.. (2009) CD-ROM como instrumento de aprendizagem significativa sobre a Bioespeleologia Sergipana. *Revista Electrónica de Investigación en Educación na Ciencias*, 4(2), 39-47.
- Donato, C. R. (2011). *Análise de impacto sobre as cavernas e seu entorno no Município de Laranjeiras, Sergipe*. (Tesis inédita de maestría). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Donato, C.R. & Souza, A.V.M. (2015). Sentidos em movimento: práticas discursivas em conservação espeleológica. In: Rasteiro, M.A.; Sallun-Filho, W. (orgs.) Congresso Brasileiro de Espeleologia, 33, 2015. Eldorado. Anais... Campinas: SBE. p.241-250. Recuperado de http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe_241-250.pdf
- Ferreira, R.L., Gonçalves, L.V., Raposo, T.M., Morgado, A.C. & Couto-Neto, V. (2014). Da formação da caverna à formação do educador. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 1(4), 1-9.
- Guimarães, M.M. & Ferreira, R.L. (2014). Morcegos cavernícolas do Brasil: novos registros e desafios para conservação. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 2(4), 1-33.
- Iszlaji, C. & Marandino, M. (2013). A criança e os museus: análise da exposição 'Mundo da Criança' do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC Águas de Lindóia, SP - 10 a 14 de Novembro de 2013*. Educação em espaços não-formais e divulgação científica 1. p. 1-8.
- Lino, C.F. (2001). *Cavernas: o fascinante Brasil subterrâneo*. São Paulo: Gaia.
- Marandino, M. & Ianelle, I.T. (2012). Modelos de educação em Ciências em museus: análise da visita orientada. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, 14(1), 17-33. doi: 10.1590/1983-21172012140102.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Oliveira, G.C.G., Turci, C.C., Teixeira, B.M., Silva, E.M.A., Garrido, I.S. & Moraes, R.S. (2014). Visitas guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de estudantes da Educação Básica. *Ciênc. Educ. (Bauru)* [online], 20(1), 227-242. doi: 10.1590/1516-731320140010014.
- Pelizzari, A., Kriegl, M.L., Baron, M.P., Finck, N.T.L. & Dorocinski, S.I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Salgado, M.M. & Marandino, M. (2014). O mar no museu: um olhar sobre a educação nos aquários. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, 21(3), 867-882. doi: 10.1590/S010459702014000300005
- Silva, J.M. (2013). *Antropoestética da memória: dimensões e expressões da signogravura como elemento do imaginário*. (Tesis inédita de maestría). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Valença, V.L.C. (2012). Os museus, as crianças como protagonistas e os projetos pedagógicos de qualidade. *Poiésis - Revista do Programa de Pós - Graduação Em Educação - Mestrado - Universidade do Sul de Santa Catarina Poiésis*, Tubarão, Número Especial: SIMFOP/EDUCS, p. 138 - 160.
- Vaz, J.M.C., Paulino, A.L.S., Bazon, F.V.M., Kiill, K.B., Orlando, T.C., Reis, M.X. & Mello, C. (2012). Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(3), 81-104.
- Vygotsky, L. (2003). *La imagination y la arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Las metodologías activas como posibilidad de valoriz(acción) patrimonial curricular y integr(acción) entre enseñanza y realidad

Luiz Ricardo Oliveira Santos
Rosemeri Melo e Souza
Jailton de Jesus Costa

Introducción

El currículo escolar debe ser comprendido como un instrumento dinámico, capaz de envolver las subjetividades de los sujetos que con él dialogan y que, a partir de él, encuentren fundamentos para el mantenimiento y la valorización de su cultura, para que así se sienten contemplados en el desarrollo de las actividades pedagógicas pertinentes a los encuentros de clase. En esta égida, los parámetros curriculares sobrepasan la delimitación, a veces engrosada, entre objetivos, metodología y metas a ser alcanzadas y mensuradas, superando la formación tradicional y preocupándose en una (re) evaluación de prácticas y reflexión docente y discente.

Esas prácticas reflexivas deben formar parte del proceso educativo, ya que el acto de (re)evaluar el contexto escolar y su inserción (o no inserción) en la realidad de las comunidades pueden configurar la necesidad de problematizarla y valorar esos saberes, íntimamente relacionados

a la cultura, patrimonio inmaterial de las sociedades. Para Demarchi (2016), la Educación patrimonial problematiza la condición de desigualdad social, promoviendo la valorización de las referencias culturales y patrimonios. Luego, al patrimonio están asociadas cuestiones históricas, sociales y culturales, como bienes, valores y vivencias.

El Patrimonio Histórico y Cultural, que encuentra en los museos el escenario para divulgación, experimentación y consolidación de sus raíces y contemporaneidades, según Lemos (2010), converge en tres categorías elementales: la asociación con la naturaleza, con el conocimiento y, por fin, con los bienes culturales. En esta perspectiva, se observa que las tres categorías se interconectan entre sí y posibilitan la discusión y valorización de lo que se tiene como Patrimonio Histórico y Cultural, realzando la importancia de acciones educativas pautadas en la interdisciplinaridad, sea visualizada en los ámbitos formal y no formal de la Educación y, preferentemente, en la integración entre esos dos ámbitos.

Se concuerda con Veiga-Neto (2004) en el sentido de que “el currículo y el mundo social y de la cultura guardan íntimas y mutuas relaciones de interdependencia, teniendo la escuela (obligatoria y universal) como, digamos, mediadora [...] ayuda a construir/constituir la sociedad y la cultura al mismo tiempo en que por éstas es construido/constituido” (p. 166).

En cuanto a las consideraciones traídas, la cuestión orientadora de este estudio se basó en ¿cómo aproximar la comunidad escolar de los centros de manifestación cultural, realzando las categorías del Patrimonio Histórico y Cultural, para insertar la realidad local en el currículo escolar? En este sentido, el objetivo del presente estudio fue discutir la posibilidad de inserción de la Metodología de la Problematización con el arco de Magueréz en el desarrollo de acciones interdisciplinarias orientadas a la Educación Patrimonial en ámbito local.

En ese sentido, se discutirán las etapas del arco de Magueréz en relación dialógica con la Educación Patrimonial, subrayando cómo tales etapas proveen subsidios para discusión e incremento de acciones de valorización de la cultura en el currículo escolar.

Integr(acción) escuela/comunidad/realidad local: acciones educativas y prácticas problematizadoras en las comunidades

Las prácticas pedagógicas tradicionales están fundamentadas en la centralización del profesor como única fuente del saber. En este contexto, al alumnado se les atribuyen posiciones de pasividad, sumisión y de objeto, que necesita ser llenado por el saber docente, en una práctica llamada por Paulo Freire (2014) como Educación

Bancaria. No obstante, la pedagogía tradicional se fundamenta en la teoría tradicional del currículo, en el cual el conjunto de normas, objetivos y técnicas de enseñanza prevalecen en el contexto educativo en detrimento de la valorización multicultural.

De acuerdo con Silva (2005), el cuestionamiento de esa rigidez curricular es fruto de investigaciones y discusiones que nacen con la teoría crítica del currículo, que considera ese instrumento como “[...] una contingencia social e histórica que hace que el currículo se divide en materias o disciplinas y que se distribuye, secuencialmente, en intervalos de tiempo determinados “ (p. 148). En esta perspectiva, se puede afirmar que el hecho de que las instituciones de enseñanza sigan -o se adecuan- a prácticas tradicionales de enseñanza, aunque a veces algunas, tienen conocimiento de todo el proceso de construcción crítica, se establecen en relaciones de poder previa y socialmente establecidas, que dictan lo que (y cómo) debe ser enseñado.

En esta circunstancia, en un contexto de la Educación Patrimonial, el desarrollo de acciones ancladas en las teorías tradicionales de currículo dificulta la asociación entre teoría y práctica, al desconocer los valores compartidos entre el “ser ciudadano” y el “ser estudiante”. Esta disociación puede, entre otras cosas, negar la realidad del lugar, pues, al imposibilitar la interacción entre discente y docente, acaba por legitimar los contenidos escolares seleccionados por relaciones de poder. En este sentido, son necesarias prácticas alternativas y participativas en el ambiente escolar, fomentando la discusión y la interacción entre los sujetos -no más objetos- que interactúan en la búsqueda del conocimiento.

Por otro lado, las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje refuerzan un nuevo enfoque en el modo de construcción del saber,

en que la proactividad y el diálogo son habilidades necesarias para la formación crítica de los estudiantes, estén ellos en cualquier nivel de enseñanza. Para Diesel, Baldez y Martins (2017), las metodologías activas priorizan, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos de modo colaborativo, haciendo que éstos sean el centro de las acciones educativas. Con ello, en oposición a la Educación bancaria, el estudiante investiga, refleja y dialoga con sus pares y con el profesor, que actúa como mediador/tutor, en la construcción continua del conocimiento.

Como ejemplo de metodología activa, la *Problem-Based Learning*, conocida por la sigla *PBL*, difiere de las técnicas tradicionales de enseñanza, primero, por la modificación de la infraestructura de la institución que la utiliza, posibilitando al estudiante oportunidades ampliadas de investigación y espacios para convivencia, como también por el número reducido de alumnos²⁹. El camino metodológico está pautado en la formulación de situaciones-problema, que son debatidas por el grupo tutorial bajo supervisión del tutor (docente).

En estas sesiones tutoriales, el grupo se reúne en un primer encuentro para conocer el problema, debatir previamente y trazar objetivos de estudio individual y/o colectivo, que ocurre fuera del aula, en los espacios de estudio -como la biblioteca- e incluso fuera de la institución, debiendo el estudiante buscar fuentes seguras de información, a partir de las cuales tendrá subsidios conceptuales para debatir con los colegas, en el segundo encuentro, y apuntar las soluciones para el problema anteriormente delimitado. En este aspecto, la función del docente es formular el problema -que puede

ser real o ficticio- trazar los objetivos, conducir el debate y evaluar en parte el desarrollo del grupo.

De acuerdo con Demarchi (2016), la concepción de acción educativa problematizadora, dialógica y democrática, que considera la participación de la comunidad local porque la concede de una manera positiva, confiando en ella y que cuestiona la realidad histórica. En este contexto se presenta la Metodología de la Problematización con el arco de Maguerz (Figura 1), que difiere de la *PBL* por no demandar modificaciones en la infraestructura de la institución de enseñanza y por la formulación de los problemas que se basan en la observación de la realidad concreta, siendo el estudio realizado después de la interacción con la comunidad, de modo que las problemáticas sean siempre ancladas en la realidad social o en un recorte de ésta.

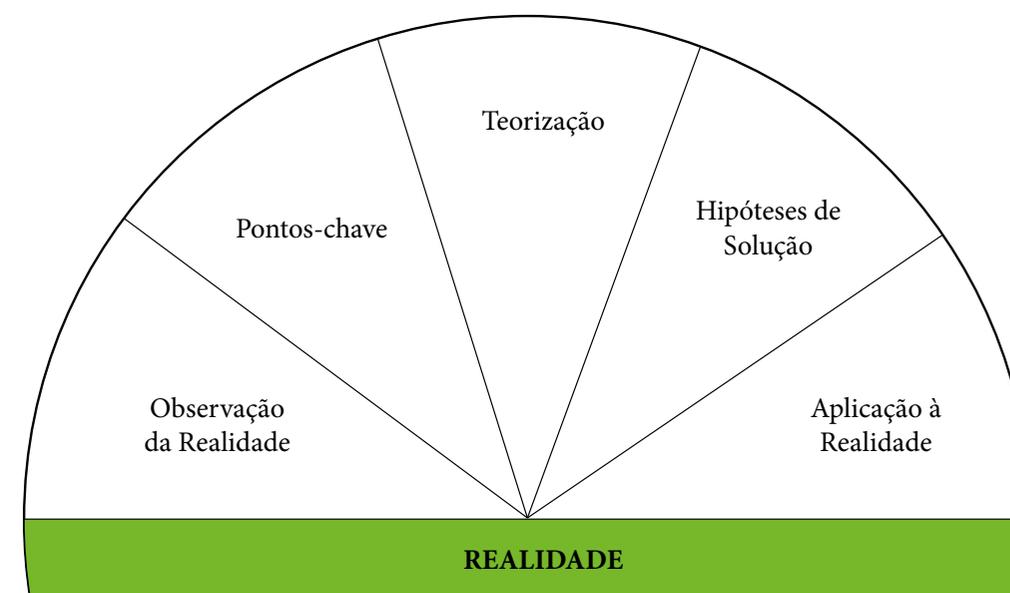


Figura 1. Arco de Maguerz, según proposiciones de Berbel.
Fonte: SANTOS, 2018 (Adaptado).

²⁹ De acuerdo con Wood (2003), el número ideal para las sesiones tutoriales debe variar de ocho a diez alumnos.

Los estudios desarrollados en Brasil por Berbel (1995, 1998, 2012) mejor detallan las etapas del arco de Maguerez, posibilitando la profundización teórico-filosófica necesaria para la inserción de ese componente en los diversos niveles y áreas de enseñanza. De forma empírica, investigaciones recientes, desarrolladas por Santos, Melo e Souza y Costa (2017, 2018) correlacionan las etapas del arco en la dimensión socioambiental, aplicando sus fundamentos en la Educación Básica. En este sentido, tales fundamentos proporcionan parámetros iniciales y básicos para el desarrollo de reflexiones y acciones para los docentes/investigadores que se interesen por el área.

En este contexto, los próximos párrafos pretenden discutir, de manera más práctica, las etapas del referido instrumental, que se siguen secuencialmente, en sentido horario, correlacionando con las posibilidades de inserción de la metodología en el área de Educación patrimonial, en las que pueden incluirse la Educación en museos, que se encuadra en el ámbito de la educación no formal.

La primera etapa del arco, denominada de **observación de la realidad**, los estudiantes interactuaron con el ambiente físico, a través de la observación y dialogan con moradores de la comunidad, los cuales mencionan las principales implicaciones acerca del problema central, delimitado anteriormente por el tutor. Posterior a la observación, ya en el ambiente escolar, el grupo debate acerca de las situaciones observadas y realiza una síntesis de éstas, enumerando los principales problemas encontrados y sus **puntos clave**.

Estos dos puntos iniciales pueden ser estimulados por el tutor, al trazar el territorio en que se efectuarán las visitas, delimitando

el espacio-tiempo necesario para el desarrollo de las prácticas, pero sin interferir en el modo de observación de los estudiantes, pudiendo, apenas, hacer consideraciones puntuales sobre la aplicación de la práctica y su viabilidad. A ejemplo de delimitaciones que pueden ser hechas en relación al Patrimonio Histórico y Cultural es encontrar los motivos de una posible baja visita de determinado museo por estudiantes de las escuelas locales, donde el tutor, junto con el grupo, van al Centro, debaten con funcionarios y los visitantes, reflejan, se cuestionan y trazan las principales problemáticas encontradas: horarios no concordantes con la realidad, exposiciones poco atractivas, falta de estímulo y/o invitación en las escuelas, currículo escolar que no valora la cultura local, entre otros.

Estudios desarrollados por Pacheco (2010), interrelacionan las acciones educativas dirigidas al Patrimonio Histórico y Cultural con metodologías de enseñanza que consideren la realidad social. Para el autor, las metodologías desarrolladas en el seno de la educación patrimonial deben resguardar la función social de investigación y divulgación de la memoria, principalmente a través de la lectura del mundo (observación de la realidad), las cuales encuentran, en los pensamientos de Freire, el fundamento para su efectividad.

Por su parte, el tercer paso del arco, llamado de **teorización**, es el punto que proporciona subsidios estructurales de discusión, permitido por la profundización conceptual buscada por los alumnos, bajo la orientación del tutor. En síntesis, el grupo de alumnos involucrados en las prácticas debe buscar, en la literatura especializada (libros, artículos, sitios, periódicos y demás vehículos pertinentes), materiales que en el futuro empiecen las prácticas de intervención.

Es interesante notar, sin embargo, que el direccionamiento de los estudios deberá partir de la (re)visita a la vivencia obtenida en la etapa de observación de la realidad, que fue concretada por la visualización y diálogo con los sujetos que conviven con ella, así como de los cuestionamientos levantados y, sintetizados en los puntos clave.

El papel del tutor, en ese punto, es “dirigir a los estudiantes para que éstos alcancen objetivos que ellos mismos han desarrollado y garantizar que tales objetivos sean alcanzados de la mejor manera, pudiendo sugerir artículos, documentales y otros materiales de investigación, a fin de tener éxito en las etapas posteriores” (Santos et al., 2017, p. 268). En este contexto, se firma, aquí, la diferenciación del papel del educador frente a las prácticas con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales el docente se aleja de la postura habitual, adquirida, a veces, en su formación inicial, basada en la transmisión de los conceptos, las clases expositivas y el autoritarismo, pasando a asumir posición de tutor/orientador, permitiendo el diálogo con estudiantes y comunidad, enseñando para la autonomía y ciudadanía.

Posterior a la teorización, las **hipótesis de solución** preceden al retorno a la realidad observada en el primer paso. En esta etapa, los alumnos crean estrategias, planean, crean y organizan las actividades que, en su juicio, bajo una estrecha orientación del tutor, podrán enfrentarse a las problemáticas anteriormente vivenciadas. En este sentido, es de suma importancia subrayar que la elaboración de las metas y estrategias para la intervención subsiguiente debe

ser pensada por el grupo de estudiantes, bajo la mínima influencia del tutor en la conducción de dicho grupo.

Sin embargo, para no influenciar fuertemente en la decisión de los estudiantes, haciendo que sea puntual sólo lo necesario, el tutor necesita realizar perfeccionamientos y reflexiones sobre su práctica y alejarse de la postura tradicional docente en transmitir conocimientos, lo que puede mostrar cierta resistencia inicialmente, incentivando al grupo a buscar en sus propias fuentes y ser autónomos y participativos. Los estudios desarrollados por Mesquita, Meneses y Ramos (2016), en un curso superior de Enfermería, que hace uso de metodologías activas, corroboraron que uno de los principales escollos en la implementación de las referidas metodologías es la “resistencia en modificar y actualizar su práctica” (p. 483). Así, para el cumplimiento de las hipótesis de solución, como de cualquier otra etapa del arco, es necesario que el docente cree en el trabajo colectivo y, principalmente, desee aprender de la construcción y desarrollo de éste, aprendiendo a aprender.

Por último, la etapa de **aplicación a la realidad**, aquí denominada de **intervención**, está marcada por el retorno a la realidad de la comunidad, vivenciada al inicio del arco. El grupo de estudiantes pone en práctica las actividades elaboradas y confeccionadas en la etapa de hipótesis de solución, las cuales son una forma, en la óptica discente, de enfrentar/solucionar el problema observado en la vivencia con la comunidad, dirigidos por sus relatos y por la propia observación. Sin embargo, la etapa de intervención no debe ser vista como una simple conclusión metodológica, precisa (re) afirmar los lazos creados entre escuela y comunidad, dotando de

sentido a las actividades desempeñadas y haciendo que la comunidad sea contemplada, verdaderamente, en las acciones que fueron propuestas.

Desde el punto de vista instrumental y curricular, las acciones de intervención pueden tener diferentes ramas y formas de concretarse. El tipo de intervención debe ser adecuado a la realidad específica de la comunidad y no estar lejos de las posibilidades de los estudiantes, como la viabilidad, la seguridad y la coherencia de la propuesta. En esta perspectiva, en este punto del desarrollo del arco, es posible observar el rompimiento de las tendencias tradicionales, sea por el hecho de que la escuela salga de su locus, haciendo una (des)territorialización de sus prácticas y asumiendo un currículo más dinámico, flexible y real, así como por la posición de protagonismo de los estudiantes, que son los verdaderos sujetos de su aprendizaje.

Se concuerda con Paraíso (2010) que “los currículos más interesantes e importantes son aquellos que hacen una desterritorialización, contagian y provocan sensaciones: son los notables” (p. 601-602). En esta égida, acciones desarrolladas sobre el uso de metodologías activas con el fin de realzar el valor traído por la cultura, que atraviesa, entre otras cosas, por su propia manifestación, cargada de valores tradicionales y simbólicos que deben componer los saberes escolares. Con ello, los contenidos desarrollados pueden componer la realidad local, haciendo que la formación de ciudadanos del lugar, en detrimento de la transmisión mecánica de contenido, sea el objetivo principal de la escuela, haciendo sus estudiantes críticos, reflexivos, competentes y hábiles.

Consideraciones Finales

Las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como la Problematicación con el arco de Maguerez, son ejemplos de procedimientos que pueden ser utilizados como alternativos para superar la forma tradicional de exposición y transmisión de contenido, aún presente en las aulas, en diversos niveles de enseñanza. La teoría crítica del currículo, sin embargo, denuncia la rigidez curricular y las manifestaciones expresadas por él como establecidas por las relaciones de poder, vigentes por las diversas esferas de la sociedad.

De acuerdo con la teoría crítica, el desarrollo de prácticas de enseñanza que van más allá de la uniformización curricular, insertando y valorizando la cultura local es que deben ser desarrolladas y estimuladas prácticas de enseñanza dirigidas a la comunidad. En este contexto, la sensibilización de los discentes, así como de la comunidad local se hace de manera práctica y participativa, basada en las problemáticas existentes y en la elaboración de acciones que sean capaces de enfrentarlas. De igual forma, cuando la problematicación se vuelve hacia aspectos que pueden ser considerados, por parte de la comunidad, abstractos - como la cultura y el patrimonio histórico - ganan representatividad, mientras que la flexibilización de la matriz curricular, notada por la inserción de componentes locales, permite la construcción de identidades y acciones de ciudadanía en los sujetos, protagonistas del aprendizaje.

Así, se nota una estrecha relación entre metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de discusión de temas locales en el ambiente escolar y la aproximación entre escuela y centros de divulgación del Patrimonio Histórico y Cultural, como los museos,

debe configurar una práctica presente en el cotidiano escolar, además de las clases habituales de campo o excursiones, sino haciendo parte de los objetivos y metas curriculares, las cuales pasan por la formación ciudadana, (re)conociendo la cultura tradicional y la forma como ésta es desarrollada y transmitida a lo largo de las generaciones.

Referencias

- Berbel, N.A.N. (1995). Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (16)2, 9-19.
- Berbel, N.A.N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, (2)2, 139-154.
- Berbel, N.A.N. (2012). A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, (12)35, 103-120.
- Demarchi, J.L. (2016). Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. *Revista CPC*, 22, 267-291.
- Diesel, A., Baldez, A.L.S., Martins, S.N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, (14)1, 268-288.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lemos, C.A.C. (2010). *O que é patrimônio histórico* (51a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Mesquita, S.K.C., Meneses, R.M.V., Ramos, D.K.R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso em Enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, (14)2, 473-486.
- Pacheco, R.A. (2010). Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, (30)60, 143-154.
- Paraíso, M.A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (40)140, 587-604.
- Santos, L.R.O. (2018). Formação de reeditores ambientais a partir da metodologia da problematização: (re)unindo o lugar e o currículo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, Brasil.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2017). A metodologia da problematização no contexto da educação básica: possíveis caminhos para a formação de reeditores ambientais. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 3(1), 257-274.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2018). A metodologia da problematização na formação de reeditores ambientais: conceitos, contextos e possibilidades. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 5(5), 9-18.
- Silva, T.T. (2005). Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In T.T. Silva, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (p. 145-152). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, (5)9, 157-171.
- Wood, D.F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem-Based Learning. *BMJ*, 326, 328-330.

La didáctica de los museos en España y Portugal

José-Manuel González González

Introducción

La educación en los museos comienza a ocupar el papel que le corresponde, si bien todavía queda un largo camino por recorrer. En el horizonte cercano podemos entrever que los museos van a ser, en cierta medida, espacios de educación formal, coordinándose con los centros de enseñanza y con la administración educativa, dejando atrás la categoría de educación no formal y su carácter estrictamente cultural o de ocio. El establecimiento de departamentos didácticos, las variadas actividades que se proponen, el éxito y participación del público o alumnado, nos invita a ser optimistas. Esta relación entre museos y educación ya se preconizaba en el siglo pasado como un reto para nuestro siglo:

“La escuela, junto con la televisión, debe propiciar la apertura hacia los museos, los teatros, las bibliotecas, el cine y, en general, el conjunto de los espacios culturales propios de cada país, a fin de inculcar a los futuros adultos el sentido de la emoción estética y el deseo de un contacto

permanente con las diversas creaciones de la mente humana” (Delors y Otros, 1996, p. 122).

La didáctica en los museos existe en cierto modo desde antiguo, desde finales del XIX de un modo consciente, si bien no en todos los museos se implantó de un modo normalizado. De hecho, todo parece indicar (Mendes, 1999, 677-682; Santacana y Serrat, 2005) que fue en los años sesenta del pasado siglo cuando los museos optaron definitivamente por lo educativo, con algunas excepciones anteriores. El simbólico año 1968 parece clave, pues fue cuando el Consejo Internacional de Museos, ICOM según sus siglas en inglés, debatió en Moscú sobre las tareas educativas y culturales de los museos, acción continuada al año siguiente cuando establece en Múnich una definición de museo que por primera vez contempla la función educativa (Santacana y Serrat, 2005, 105).

En cualquier caso, se denota internacionalmente una falta de método común y de profesionalización todavía a comienzos del siglo XXI,

fruto de cierta descoordinación general también presente en los museos de ciencias (Tran y King, 2007), e incluso se comenta que el puesto de educador de museos es el trabajo que nadie quiere asumir en los mismos, por su baja consideración sobre todo cuando ejercen de guías, y eso a pesar de los discursos académicos y políticos (Rodéhn, 2017). En muchas ocasiones el puesto de educador suele ser visto como un primer paso o trampolín hacia el puesto de conservador, según comenta la autora anterior.

Se cumple, pues, medio siglo de los intentos de valorización de la didáctica en los museos, un lapso temporal que debería motivar una evaluación de lo realizado y una renovación personal y material de cara al futuro. Sobre todo, ahora que nos encontramos inmersos en una revolución digital que puede cuestionar el tradicional papel de los educadores de museos, pero que al mismo tiempo fomenta enormemente la función formativa de los mismos (Balsa, 2007).

En este capítulo se traza un recorrido por cómo aborda la normativa la educación en los museos, el desarrollo histórico de los departamentos didácticos en los museos y el momento actual, los protagonistas de este proceso, y los materiales web existentes en la Península Ibérica. También se resumen las características y cifras educativas de los principales museos. Nos centramos en España y Portugal para abordar dos puntos de vista cercanos pero diferentes, en países con relación histórica y proyección internacional.

Legislación

Pasamos a referir los conceptos de museos según la legislación internacional y la nacional de los países aquí referidos.

Según los Estatutos del ICOM (Consejo Internacional de Museos perteneciente a la UNESCO), aprobados por la 22ª Asamblea General en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007:

“Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo”³⁰.

Junto al ICOM, la UNESCO tiene también un Comité de Educación y Acción Cultural (CECA), que recientemente en 2018 organizó una Asamblea General en Georgia para debatir sobre Museos, Educación y Acción Cultural, y que han publicado en su web unos libros con los premios de buenas prácticas, con interesantes proyectos para mejorar la educación en museos³¹. La función educativa de la UNESCO está presente desde sus orígenes tras la segunda guerra mundial, como bien se ha resumido recientemente (Azor, 2016).

En España, el carácter educativo de los museos está expresado ya en el artículo 59 de la Ley de Patrimonio Español 16/1985, si bien el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, Real Decreto 620/1987, de 10 de abril, lo define mejor

³⁰ Tomado de: <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>. Todas las consultas web de este artículo se realizaron entre junio y agosto de 2019.

³¹ Véase <http://network.icom.museum/ceca/publicaciones/best-practice/L/1/>.

tanto en su artículo 2 en el que la actividad didáctica es una de sus funciones, como cuando expresa:

“El área de difusión atenderá todos los aspectos relativos a la exhibición y montaje de los fondos en condiciones que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al Museo.

Su actividad tendrá por finalidad el acercamiento del Museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines”³².

Así pues, la tradición legislativa democrática ya contemplaba la acción didáctica como una parte importante de los museos estatales, lo que servirá de modelo a la legislación autonómica posterior.

En Portugal, la Ley 47/2004 de 19 de agosto, Lei Quadro dos Museus Portugueses, expresa en su artículo 3 que el museo como institución tiene un objetivo educativo que posibilita la democratización de la cultura y el desarrollo de la sociedad. El carácter educativo está también expresado en su artículo 7, cuando se definen las funciones del museo, y en los artículos 42 y 43, especialmente en este último donde va más allá que la legislación española, al señalar la obligación de colaborar con el sistema educativo:

“1 — O museu estabelece formas regulares de colaboraçã e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das açções de cooperação geral estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciênciã e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequênciã dos jovens nas suas actividades.

2 — A frequênciã do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos”³³.

Como podemos apreciar, la relación entre educación y museos tiene una larga tradición, que está contenida en las normas estatales y en relación con las recomendaciones que la UNESCO sugiere.

Fases y características

Los museos españoles y portugueses no abordaron de un modo oficial la didáctica en sus museos hasta los años setenta, como consecuencia de los dictámenes internacionales que en la década anterior fomentaron la implantación de departamentos educativos. La llegada de la democracia a los dos países en torno a esas fechas fue otro de los motivos de que se prestara atención a la didáctica. Podemos establecer tres fases:

- Antes de los años 70. Práctica ausencia de la didáctica en los museos, salvo excepciones.
- Desde los años 70 a los 90. Inicios de la didáctica con un sentido científico, gracias a la formación universitaria.
- De los años 90 hasta hoy. Renovación e implementación de la didáctica en los museos.

El interés por la didáctica se plasmó en contrataciones de personal especializado o en la redacción de algunas guías o cuadernos para

³² Boletín Oficial del Estado (BOE) de 13-05-1987, artículo 19.

³³ Diário da República (DR) nº 195 de 19-08-2004, artículo 43.

escolares. En un primer momento, la mayoría de las nuevas contrataciones fueron a maestras de educación primaria o licenciadas en Historia del Arte (Sánchez de Serdio y López 2011, 206). Con el tiempo se fueron especializando o contratando perfiles más formados, y comenzó a colaborarse con empresas privadas.

Sobre el desarrollo profesional, se realizaron algunos encuentros universitarios, que reclamaron la profesionalización del sector, como el 1º Encuentro universitário luso-espanhol sobre a investigação e o ensino na área de museologia, celebrado en 1988. También los celebrados en 1995 y 2001 en Setúbal y Lisboa con los títulos de “I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação” y “Museus e Educação. Política Educativa: objetivos, formação, captação de novos públicos, parcerias e avaliação” (Figurelli, 2015, 127-128). Diez años después se ofrecían en las universidades portuguesas entre nueve y doce cursos de máster especializados en museos, mientras en las españolas eran unos dieciocho, contando los de gestión cultural (Vaquinhas, 2013).

La Red de Museos de España fue creada en 2009 por Real Decreto y estableció que en ella se integraran los museos de titularidad administrativa, principalmente estatales (Gilabert, 2011: 381 y sigs.). En el amplio listado destaca la presencia de museos como el Prado, el Reina Sofía, el Arqueológico, el del Ejército o el de Ciencias Naturales, así

como otra veintena más pertenecientes a los ministerios gubernamentales. Las colecciones pueden visualizarse en internet y existe también una página para consultar el directorio de museos³⁴.

La última estadística de los museos españoles que realizó el Ministerio de Cultura, referida a 2018 pero publicada en 2020, señalaba que de los 1.461 museos encuestados, el 92,2 % tenían página web, si bien sólo el 64,8 % de los mismos contaba con actividades educativas, aunque un 71,7 % hacía visitas guiadas; en el 94 % de los casos estas actividades estaban dirigidas a niños, pero se detectaba una escasa publicidad en las páginas web, donde sólo 391 museos, un 26,8 %, ofrecían información sobre dichas acciones³⁵. En todo caso, son cifras, las de las actividades educativas, que van en aumento paulatinamente en la última década, en 2008 solo el 53,2 % de los museos realizaba actividades educativas específicas³⁶.

En Portugal, según el Instituto Nacional de Estatística, había 431 museos en 2018 (en 2020 se habían reducido a 414); en 2018 el público escolar representaba un 20 % de los visitantes³⁷. De éstos, 161 conformaban la Red Portuguesa de Museos, red que fue creada en el año 2000 (Gilabert, 2011: 337 y sigs.), planificando sesiones de formación que también se pueden encontrar en la página web gubernamental³⁸. En 1999 el número de museos analizados era de 530, de los cuales el

34 Véase <http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarBusquedaSencilla.do> y <http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true>.

35 Pp. 23, 30, 77 y 78 del documento pdf disponible en: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:86600fdd-26b3-430b-95a5-aba45b4fb3c2/estadistica-de-museos-y-colecciones-museograficas-2018.pdf>.

36 Véase <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6b0724b8-219e-4802-a5d2-77a74be4be06/expo-5-5.pdf>.

37 Véase <https://www.pordata.pt/Municipios/Museus+n%c3%bamer+742>.

38 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/>.

59 % afirmaban poseer servicio educativo, siendo la actividad principal las visitas guiadas (Figurelli, 2015, 130).

Los visitantes escolares en Portugal suponen un porcentaje similar al de España, ligeramente superior, o sea que los profesores tienen un mayor interés por acudir con sus alumnos. La estadística de 2019 indica que está por encima del 20 % del total de visitantes, y algo similar ocurre en años anteriores³⁹. Aunque en algunos casos, según un estudio reciente (Feio, 2014, 16), los visitantes escolares suponen más del 40 %. Esta diferencia con respecto a los museos españoles puede ser consecuencia de políticas de colaboración entre museos y escuelas efectuadas en años precedentes. Existen, además, de reciente, unas estadísticas individualizadas de los principales museos portugueses⁴⁰, cuyo cuadro resumen indica que de las actividades educativas específicas (talleres o juegos) participan un 10 % de los asistentes, y que si sumamos a los padres acompañantes se llegaría casi al 30 %.

Por último, también se han realizado reuniones bilaterales entre los dos países para abordar propuestas museísticas conjuntas y debatir sobre la profesión. El I Encuentro de Museos España Portugal tuvo lugar en Mérida (España) en 2009, y el último y cuarto se celebró en 2016 en Lisboa (Portugal). Además, existen otros encuentros transfronterizos con más ediciones, la Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía, la Asociación Portuguesa de Museología y

Acceso Cultura organizaron en 2018 el VII Encuentro Transfronterizo de Profesionales de Museos (ETPM)⁴¹.

De interés también son las políticas de comunicación abordadas por ambos países, sobre todo con la implementación de la presencia en redes sociales, más cercanas a los jóvenes y a las familias, cuestión que ha sido analizada en el caso de los museos arqueológicos destacando los 58.000 seguidores del Museo Arqueológico Nacional de España y los casi 15.000 del Museu Nacional de Arqueologia (Navarro y Rivero, 2019: 170).

Agentes educativos

Tanto en un país como en otro, el desarrollo de la didáctica en los museos dio lugar a la aparición de un entorno laboral, que pretendía reivindicar su profesionalidad y establecer contactos y redes de trabajo. La Asociación Española de Museólogos fue creada en 1993 en Madrid y durante más de veinticinco años ha incidido en el papel formativo del personal educativo. La Asociación Portuguesa de Profesionales de la Museología fue pionera y avanzada a su tiempo, pues fue creada en 1965, y en 1987 celebró un coloquio en Lisboa con el título “La escuela va al museo” de gran interés y cuyas actas fueron publicadas, y que recorría el camino inverso a lo habitual y a lo realizado poco antes cuando el museo iba a la escuela (Knauss, 2011)⁴².

39 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estudos-de-publicos/> y <https://www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744>.

40 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estudos-de-publicos/>.

41 Los programas de estos encuentros bilaterales Portugal España pueden consultarse en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/cimm/encuentros/encuentros-bilaterales.html> y <https://etpmuseos.com>.

42 Véanse las siguientes páginas web: <https://www.museologia.net>, <https://apmuseologia.org/>, y <https://www.youtube.com/watch?v=pyl2kX7PEpU>.

En 2002 fue creada una plataforma transfronteriza llamada Mouseion que aglutina a museos de ambos lados de la raya entre España y Portugal. Dicha plataforma organiza regularmente congresos y jornadas, entre las que destacamos la feria de material educativo celebrada en 2013 en Badajoz, para dar a conocer los recursos pedagógicos de los museos⁴³.

A nivel más extenso y con mayor actividad, algo similar es lo que desarrolla Ibermuseos desde 2007, con más de nueve mil instituciones participantes, aglutinando aparte de España y Portugal a casi todos los países centroamericanos y sudamericanos. Ibermuseos acaba de convocar, como medida de promoción de la didáctica, los décimos premios de Educación, existiendo un banco de buenas prácticas de los premiados anteriormente que constituyen ejemplos motivadores a seguir. Este año 2019, además, se ha celebrado en Lisboa la Semana Ibermuseos, con la reunión de importantes profesionales que han abordado el futuro del sector⁴⁴.

También encontramos a los Amigos de los Museos, público que apoya a estos centros culturales y a cuyo frente está la Federación Mundial de Amigos de los Museos (WFFM), la idea fue concebida en Barcelona (España) en 1967 y la última asamblea se celebró en 2018 en Madeira (Portugal). La Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM) se creó en 1983 mientras que en Portugal existen dos: la Federação Nacional de Amigos dos Museos (FNAMUS) y la Federação de Amigos

dos Museus de Portugal (FAMP) creadas en 1996 y 1998 respectivamente, si bien con interés por converger en un único órgano de representación⁴⁵.

Los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) son los equipos que trabajan en el museo con funciones didácticas. En España llevan ya muchos encuentros o jornadas, que se vienen celebrando desde 1980, y este 2019 se celebrarán en Palma de Mallorca las XX Jornadas DEAC. Aunque en los museos existían desde algunos años antes, como respuesta ante el innumerable grupo de escuelas que solicitaban una visita guiada, estos puestos de trabajo eran precarios y con poca estabilidad como señala la bibliografía; incluso bien avanzado el siglo XXI las plantillas de los museos integradas en los DEAC eran todavía reducidas (Sánchez de Serdio y López 2011, 206-207).

En Portugal estos departamentos se denominan Servicios Educativos (SE)⁴⁶. El primer servicio educativo en un museo se fundó en el Museo Nacional de Arte Antiga, hace más de cincuenta años, y otros siguieron su estela en la década siguiente; la mayoría se establecieron entre los setenta y los ochenta (Duarte y Victor, 1996; Figurelli, 2015). Sin embargo, en el año 2000 todavía tan sólo un 44 % de los museos portugueses poseían un servicio educativo permanente, dato que se incrementaba a un 91 % en el caso de los museos integrados en la Red Portuguesa de Museos (Frayão, 2007).

43 <http://www.juntaex.es/comunicacion/noticia?idPub=9868#.XUxIJFQzbiU>.

44 <http://www.ibermuseos.org/sobre/paises/> y <http://www.ibermuseos.org/acciones/educacion/>.

45 <http://www.museumfriends.com/>, <http://www.feam.es>, <http://fampportugal.blogspot.com/>, y fnamusportugal@gmail.com.

46 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/>.

Resulta curioso comprobar cómo desde mediados del siglo XX muchos museos portugueses realizaron acciones educativas, e incluso crearon departamentos didácticos. Por ejemplo, en el Museo Nacional de Arte Antiga se creó en los años sesenta un aula didáctica o taller, al igual que en Museo Nacional Soares dos Reis; en el Museo Calouste Gulbenkian existían, ya desde los setenta, visitas guiadas para escolares (Leal, 2007, 35-38).

En conclusión, se denota todavía una falta importante de personal especializado especialmente en número de profesionales de la didáctica en los museos (Suárez, Calaf, Gutiérrez y Urbano, 2021).

Análisis de la presencia de la educación en las páginas web de los principales museos

Analizamos aquí la información disponible en las webs de los grandes museos de España y Portugal, visualizadas a mediados de 2019. Suele haber gran uniformidad, si bien algunos museos permiten descargas de materiales y otros no. Casi ninguno indica el personal que se dedica a los servicios o departamentos educativos, aunque sí suele haber un email de contacto específico. Muchos de estos museos están incorporando las apps para fomentar también la educación.

Como dato a tener en cuenta, conviene destacar que el Museo del Prado (<https://www.museodelprado.es/>), quizá el más prestigioso y conocido de los museos españoles, no tuvo un departamento o área educativa hasta 1983. Actualmente el equipo, según la página web

del museo, lo forman varias personas, entre las que hay una coordinadora general y una jefa de servicio. La memoria de actividades de 2016, disponible en internet, recoge que el área de educación se encargó ese año de 1.862 visitas escolares organizadas y 8.389 visitas escolares libres, que atendieron a 49.043 y 234.901 alumnos respectivamente, de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, cifras que suponen prácticamente el 10 % de los visitantes totales e implican una dedicación personal y exclusiva. La mayoría de los grupos escolares tienen edades comprendidas entre los 8 y los 16 años⁴⁷.

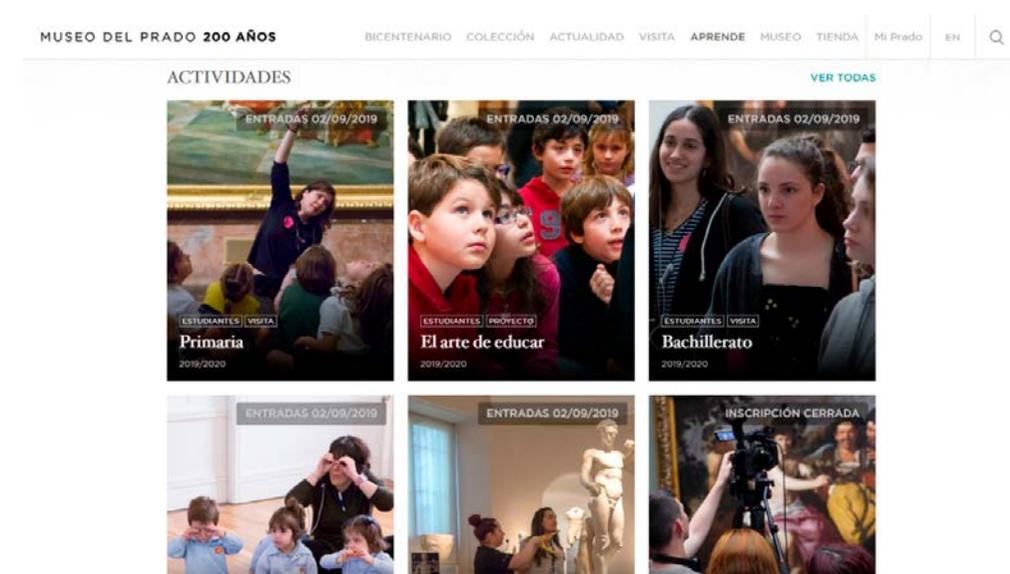


Fig. 01. Detalle de la web del Museo del Prado, año 2019.

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<https://www.museoreinasofia.es/>), según su página web, cuenta también con un equipo dirigido por una jefa de área y que cuenta con otras tres personas (un/a jefe/a de servicio y dos jefes de sección, todos funcionarios), y

⁴⁷ <https://www.museodelprado.es/museo/memoria-anual>, memoria 2016, pp.206-2016 del pdf. Estas cifras son muy similares en la memoria de 2017.

dispone en dicho sitio virtual un apartado destinado a la educación y a los escolares con múltiples recursos.

Lo mismo ocurre con el Museo Thyssen de Madrid (<https://www.museothyssen.org/>), que recopila actividades desarrolladas en años anteriores o futuras, pudiéndose buscar por categorías; cuenta con un equipo multidisciplinar bastante activo con laboratorios y centro de estudios.

El Museo del Ejército (<http://www.museo.ejercito.es/>), cuya sede está en Toledo, cuenta en su página web con abundantes recursos educativos como cuadernos, juegos, aparte de las ya habituales visitas guiadas. Posee también un aula didáctica.

El Museo Nacional de Ciencias Naturales (<http://www.mncn.csic.es/>) tiene en su web guías y recursos educativos, tanto de la exposición permanente como de las temporales, y recursos interactivos. Aparte de las visitas o talleres hacen entrega de material pedagógico.



Fig. 02. Detalle de la web del Museo Nacional de Ciencias Naturales, año 2019.

El Museo Arqueológico Nacional (<http://www.man.es/man/home.html>), con sede también en Madrid, incluye visitas teatralizadas o monólogos, un área de juegos, y abundantes talleres para 15-30 personas que se pueden reservar por internet.

El Museo del Traje (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mtraje/inicio.html>) es uno de los que mejor especifican su oferta didáctica, con numerosas visitas guiadas especializadas o temáticas y talleres clasificados según edades.



Fig. 03. Detalle de la web del Museo del Traje, año 2019.

El Museo Nacional de Arte de Catalunya (<https://www.museunacional.cat/es>) también dispone en su página web de abundante información sobre sus actividades educativas. Hay proyectos con las escuelas aquí detallados, dossiers descargables muy variados.

El Museo Nacional de Arte Romano, situado en Mérida, ofrece dos campañas educativas al año para infantil y primaria, aparte de los talleres de verano. También cuenta con teatralizaciones y recreaciones. Para secundaria principalmente programan actividades en la Semana de la Ciencia y en el Festival de Teatro Juvenil, y cuentan con visitas adaptadas a colectivos especiales. La responsable educativa trabaja en el departamento de Difusión y Comunicación.

El Museo Nacional dos Coches de Lisboa, el museo portugués más visitado en 2018, cuenta, según su página web (<http://museudos-coches.gov.pt/>), con un departamento educativo de al menos tres personas, liderados por una coordinadora. El museo da algunas pautas para los profesores a la hora de preparar la visita guiada, que tienen una duración aproximada de una hora; también ofrece talleres para la construcción total o parcial de carrozas a tamaño reducido, o para el aprendizaje de ciertas técnicas artesanales, que suelen durar hora y media.

El Museo Nacional de Arte Antiga, el primero que en los años treinta ya contaba con un servicio similar, no muestra en su página web (<http://www.museudearteantiga.pt/>) el personal destinado a este fin didáctico, aunque dispone y difunde las principales actividades realizadas tanto para niños como para profesores.

Otros museos, como el Geológico, el Museo Nacional del Azulejo (<http://www.museudoazulejo.gov.pt>) o el Calouste Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/>) disponen de folletos pedagógicos y material didáctico en sus webs, adaptadas por ciclos en estos dos últimos casos, e incluso con material adaptado para personas con necesidades educativas especiales. El museo Gulbenkian publica incluso un

pdf con sus actividades por curso escolar y envía un boletín informativo a quien así lo solicite.



Fig. 04. Detalle de la web de la Fundação Calouste Gulbenkian, año 2019.

El Museo Nacional Soares dos Reis (<http://www.museusoaresdos-reis.gov.pt/>), de Porto, que ya desde los años sesenta se preocupó por ofrecer visitas y talleres didácticos, ofrece en su web visitas guiadas u orientadas y materiales de apoyo.

El Museu Nacional de Arqueologia (<http://www.museunacional-arqueologia.gov.pt/>) indica el nombre de su responsable, un email de contacto y permite descargar la oferta educativos para prescolar y primaria, donde visitas y talleres suelen durar entre 45 y 60 minutos.

La oferta del Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, en Lisboa, (<http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/>), que también indica el nombre de su coordinadora, no permite por ahora la descarga o visualización de los materiales pedagógicos. En el

apartado de historia refiere que la ausencia de espacio ha condicionado el desenvolvimiento de actividades didácticas.

El Museo Machado do Castro de Coimbra (<http://www.museumachadocastro.gov.pt/>) ofrece visitas dramatizadas, juegos, talleres y otro material pedagógico. También el Museu do Traje (<http://www.museudotraje.gov.pt/>) informa de su oferta pedagógica, aunque de manera más reducida.

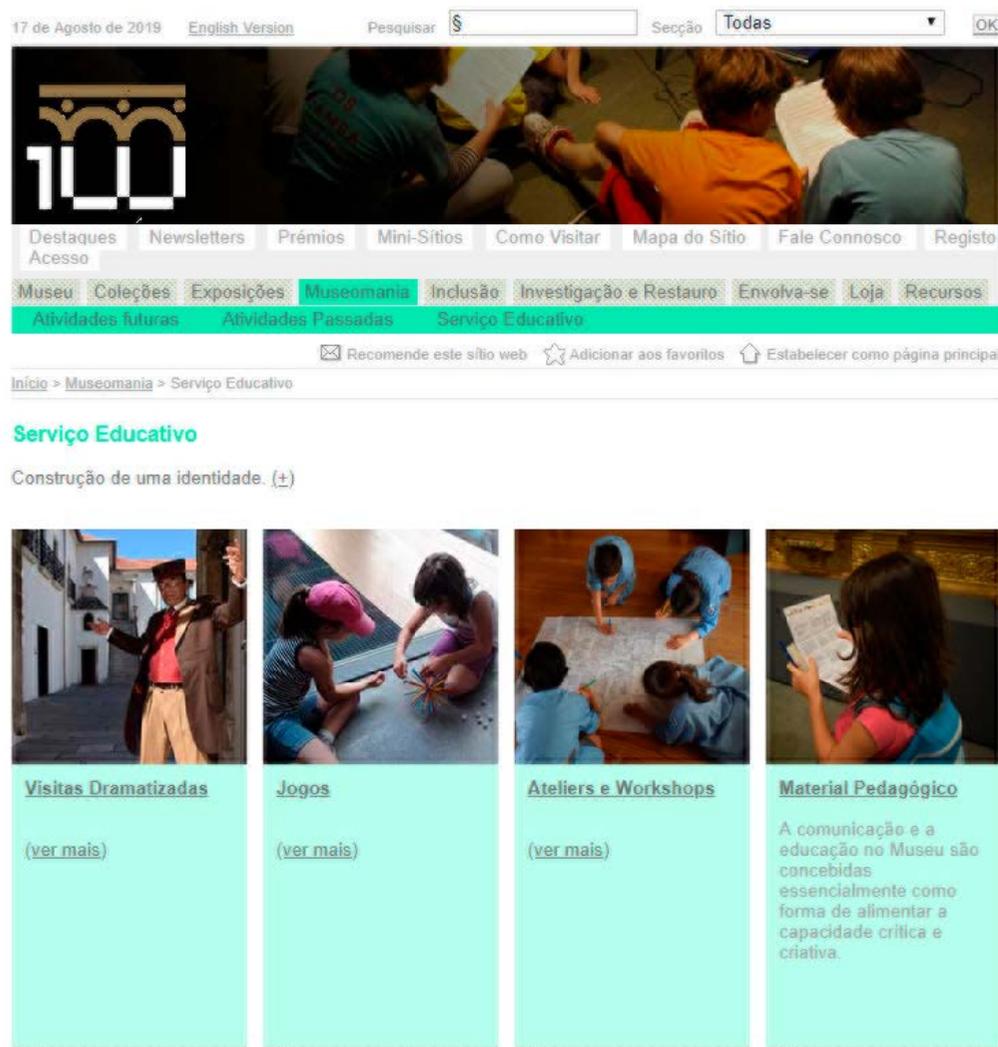


Fig. 05. Detalle de la web del Museu Machado do Castro, año 2019.

Nombre	Email de contacto del servicio educativo	Visita guiada Simple / Variada	Taller	Cursos	Material interactivo	Material descargable	Otros
Prado	X	Ambas	X	X	X	X	
Reina Sofía	X	Ambas	X	X		X	
Thyssen Madrid	X	Ambas	X	X			
Ejército	X	Ambas	X		X	X	Teatro
Ciencias Naturales	X	Ambas	X	X	X	X	Monólogos
Arqueológico	X	Ambas	X	X			Teatro
Traje	X	Ambas	X	X			
Cataluña	Formulario	Ambas	X	X		X	
Arte Romano	X	Ambas	X	X			Teatro

Tabla 1. Recursos educativos disponibles en Internet por los museos españoles analizados. Datos 2019, tabla de elaboración propia.

Nombre	Email de contacto del servicio educativo	Visita guiada Simple / Variada	Taller	Cursos	Material interactivo	Material descargable	Otros
Coches	X	Ambas	X			X	
Arte Antiga	X	Ambas	X	X			
Azulejo	X	Simple	X			X	
Gulbenkian	Formulario	Ambas	X	X		X	
Soares dos Reis	X	Simple				X	
Arqueologia	X	Ambas	X				
Chiado	X	Ambas	X	X			
Machado de Castro	X	Ambas	X			X	
Traje	X	Ambas					Códigos QR

Tabla 2. Recursos educativos disponibles en internet por los museos portugueses analizados. Datos 2019, tabla de elaboración propia.

Conclusiones

La didáctica de los museos en España y Portugal ha experimentado un enorme avance en las últimas décadas. Con una legislación actualizada y profesionalizándose enormemente, ello no se ha traducido en un aumento de contrataciones o puestos específicos en los museos; se advierte que la mayoría de los equipos están formados por entre una y tres personas, que combinan con dificultad el trabajo de oficina con el trabajo de atención al público que cada vez exige más tiempo. Por lo tanto, la mayoría del personal de los servicios didácticos se ve forzado a ser más divulgador que investigador. Entre sus capacidades, aparte de su cultura y la creatividad, sobresalen las habilidades comunicativas, sobresaliendo la empatía y la adaptabilidad.

Como aspectos positivos, es evidente que se han estudiado los públicos, se han sistematizado las técnicas, se ha democratizado la participación ciudadana, se ha aumentado la oferta educativa, se han creado espacios al efecto, se han diversificado los discursos, se ha instalado la interactividad y se han aplicado las nuevas tecnologías. Portugal y España están a la vanguardia en ese sentido, comparten redes de trabajo, se intercambian información y colaboran en algunos casos, aunque todas estas acciones podrían implementarse aún más.

Como aspectos negativos, en la mayoría de los casos se apuesta en exceso por la visita guiada general, sin adaptarse temática o curricularmente. Todavía hay cierta sensación de que la didáctica se trabaja

en los museos con absoluta independencia, autónomamente, primando las peculiaridades de la colección, el entorno o la historia; a cambio, se oferta para públicos muy variados, por niveles diferenciados. En las páginas web no siempre están disponibles los materiales didácticos, aunque sí direcciones de correo electrónico exclusivas.

Bibliografía

- Azor Lacasta, Ana Isabel (2016). “Medio siglo de museos en la UNESCO: las recomendaciones de 1960 y 2015”. *Revista Museos.es*, nº. 11-12, pp. 213-228.
- Balsa Carvalho de Pinho, Joana Maria (2007). “Museus e internet. Recursos online nos sitios web dos museus nacionais portugueses”, revista *Textos de la CiberSociedad*, nº 8. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net>.
- Delors, J. y Otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 2000.
- Domínguez Arranz, María Almudena y Antoñanzas Cristóbal, M^a Victoria (2015-2016). “Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces”. *Museos.es*, nº 11-12, pp. 97-117.
- Duarte, Ana y Victor, Isabel (2009). “Os serviços educativos e as atividades de extensão cultural nos museus. O caso dos museus municipais de Setúbal”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 8, nº 8, junio 2009. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/283>.
- Feio, Maria Helena Afonso (2014). *Relação entre escola e museus. Olhar crítico sobre o concurso “A minha escola adota um museu...”*. Tese de mestrado em educação artística, Universidade de Lisboa. Disponible en: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15730/2/ULFBA_TES%20766.pdf.

- Fernández, Magda (2003). “Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje”, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 36, pp. 55-61. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103.
- Figurelli, Gabriela Ramos (2015). “Os serviços educativos em museus portugueses: uma contextualização histórica”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 50, nº 6, pp. 115-135. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/5260>.
- Frayão Camacho, Clara (2007). “Serviços educativos na rede portuguesa de museus. Panorâmica e perspectivas”. *Museos para la participación*, actas / coord. por Sara Barriga e Susana Gomes da Silva, Setepés, Porto, pp. 26-41. Disponible en: https://portefolioseminarionr.webnode.pt/_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf.
- Gilabert González, Luz María (2011). La gestión de museos: análisis de las políticas museísticas en la Península Ibérica. Tesis doctoral dirigida por Cristóbal Belda Navarro y María Teresa Marín Torres. Universidad de Murcia. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/26840>.
- Knauss, Paulo (2011). “A presença de estudantes. O encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX”. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46: pp. 581-597. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384434839010>.
- Leal, Vanessa Oliveira (2007). *As artes plásticas como actividade lúdica no espaço museal [...]*. Trabajo Fin de Máster en Museología, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Mendes, José Amado (1999). “O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais”. Lisboa. *Didaskalia* nº 29: 1-2, pp. 667-692.
- Navarro Neri, Iñaki y Rivero Gracia, María Pilar (2019). Los principales museos arqueológicos españoles en las redes sociales: estudio exploratorio sobre procesos educomunicativos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34-1, 163-178.
- Rodéhn, Cecilia (2017). “The job that no one wants to do? Museum educators’ articulations about guided tours”. *Museum & Society*, nº 15 (1), pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.29311/mas.v15i1.658>.
- Sánchez, Aída y López, Eneritz (2011). “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. *Desacuerdos*, nº 6, pp. 205-221. Disponible en: https://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/textos/desacuerdos_6/Aida_Sanchez.pdf.
- Santacana Mestre, Joan y Serrat Antolí, Núria (2005). *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona.
- Suárez Suárez, Miguel Ángel; Calaf Masachs, Roser; Gutiérrez Berciano, Sué y Urbano Contreras, Antonio (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: Hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista Complutense de Educación*, 32-4, 515-524.
- Tran, Lynn Uyen & King, Heather (2007). “The Professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums”. *Museum Management and Curatorship*, nº 22-2, pp. 131-149 <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>.
- Vaquinhas, Irene (2013). “A museologia como campo de estudo nas universidades portuguesas: esboço de evolução, pertinência e atualidade”. revista *Midas*, nº 1, 27 pp. Disponible en: <http://journals.openedition.org/midas/142>; DOI: 10.4000/midas.142.

NOTA BREVE DE LOS COORDINADORES



María Teresa
Becerra Traver

Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de Extremadura (España). Profesora de la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación actuales son: Didáctica de los museos, Atención a la diversidad, Recursos tecnológicos y Análisis de la práctica educativa.

E-mail: mbectra@unex.es



Silaine Maria
Gomes Borges

Master en Administración de Empresas y Recursos Humanos- Universidad de Extremadura-UNEX, Badajoz-España (2002). Cursos de Doctorado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNEX (2005-2007). Doctora por la Universidad de Extremadura (2013). Pedagoga-Licenciatura Plena y Orientación Educacional. Profesora de la Universidad Federal de Sergipe con actuación en el Colegio de Aplicación (Brasil).

E-mail: m_gborges@hotmail.com

NOTA BREVE DE LOS AUTORES



Andreza Santos Cruz Maynard

Posdoctorado en Historia por la Universidad Federal Rural de Pernambuco (2015), Doctorado en Historia por la Universidad Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (2013), Maestría en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (2008) y Licenciada en Historia por la Universidad Federal de Sergipe (2005). Profesora de Máster Profesional en Enseñanza de la Historia por la Universidad Federal de Sergipe. Miembro del Grupo de Estudios de Tiempo Presente (GET/UFS/CNPq). Directora del Boletim Historiar (Universidad Federal de Sergipe). Profesora de Historia de la Facultad de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: andreza@getempo.org



Anézia Maria Fonsêca Barbosa

Licenciatura completa Geografía, Universidad Estado de Piauí - UESPI, Especialista en Geografía y Enseñanza, Universidad Estado de Piauí - UESPI, Maestría en Desarrollo y Medio Ambiente, Universidad

Federal do Piauí - UFPI (PRODEMA/UFPI), Doctorado en Geografía, Universidad Federal de Sergipe - UFS, Profesora de la Universidad Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: aneziamaria@academico.ufs.br



Christiane Ramos Donato

Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Federal de Sergipe (UFS), maestría y doctorado en Desarrollo y Medio Ambiente por la UFS. Profesor de Ciencias y Biología de la Facultad de Aplicación de la UFS (CODAP/UFS) y ex vicedirector de CODAP/UFS, de 2017 a 2021. Curador de EduCarstE, miembro de eBRE (Escuela Brasileña de Espeleología) y Espeleonordeste. Tiene experiencia en las áreas de Educación y Ecología, trabajando principalmente en las siguientes materias: Educación Ambiental, Enseñanza de Ciencias y Biología, Biología Subterránea, Conservación de la Naturaleza, Evaluación de Dinámica Ambiental, Planificación y Gestión Ambiental, Ecosistema y Ecología Comunitaria.

E-mail: christianecrd@yahoo.com.br



Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso

Profesora del curso de Museología de la Universidad Federal de Sergipe-UFS (Brasil), Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía, Maestría en Educación de la UFS. Graduada en Historia y Licenciatura por la UFS y en Pedagogía por la Faculdade Clarentiano. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural de Sergipe - GEMPS, coordinador del Laboratorio de Museología Aplicada - LABMUSAS.

E-mail:

tina_valenca@yahoo.com.br



Jailton de Jesus Costa

Doctor en Geografía por la Universidad Federal de Sergipe en 2013. Bachiller (2009) y Licenciado (2006) en Geografía. Docente de la Universidad Federal de Sergipe, con actuación en el Colegio de Aplicación. Actúa en los programas de Master y Doctorado del programa de Post-graduación en desarrollo y Medio Ambiente - PRODEMA

E-mail:

jaicosta.se@gmail.com



José Manuel González González

Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Extremadura (España, 2008). Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad

de Zaragoza, desde 2018. Ha sido profesor también en la universidades de Extremadura (2009-2014 y 2015-2018), y Granada (2014-2015), técnico de Patrimonio en Mérida y Guadalupe, y becario posdoctoral en Coimbra (Portugal). Ha realizado estancias de investigación en Lisboa (Portugal), Bologna (Italia) y Valencia (España). Sus líneas de investigación actuales son: libros de texto, didáctica de la Historia del Arte, salidas escolares, e Historia Viva y Patrimonio.

E-mail:

joseman@unizar.es



Josevânia Nunes Rabelo

Graduada en Ciencias Sociales (Licenciatura y Bachillerato) y en letras-Portugués/Francés, ambos por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil). Master en Sociología por el Núcleo de Post-Graduación e investigación en Ciencias Sociales-NPPCS de la Universidad Federal de Sergipe São Cristovão-SE. Profesora de Sociología del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe.

E-mail:

josevaniarabelo@gmail.com



Kleckstane Farias e Silva Lucena Ferreira

Graduada en Licenciatura en Historia, por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil), actualmente jefa de servicio en la Casa del Instituto

del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional en São Cristóvão/SE. Ejercía las funciones de inspección patrimonial en ciudades históricas.

E-mail:

kleckstane3@outlook.com



Luiz Ricardo Oliveira Santos

Doctorando en Desarrollo y Medio Ambiente en la Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Es profesor de Ciencias y Biología en la Escuela Básica. Trabaja en investigación y extensión en Educación Ambiental, Educación Básica y Metodologías Activas.

E-mail:

ricardooliveira@academico.ufs.br



Rosemeri Melo e Souza

Doctora en Desarrollo Sostenible por la Universidade de Brasília (Brasil). Es profesora asociada del Departamento de Ingeniería Ambiental de la Universidade Federal de Sergipe (Brasil), donde también es profesora permanente de lo Programa de Posgrado en Desarrollo y Medio Ambiente y, también, del Programa de Posgrado en Geografía. Actúa en las áreas de Geografía Física; Biogeografía y Ciencias Ambientales; Cambios, Riesgos y Conflictos Ambientales.

E-mail:

rome@academico.ufs.br

Educación y Museos

María Teresa Becerra Traver y Silaine Maria Gomes Borges (coords.)



UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



EDUCACIÓN Y MUSEOS

María Teresa Becerra Traver
Silaine María Gomes Borges
(coords.)

EDUCACIÓN Y MUSEOS



Cáceres 2022



Esta obra ha sido objeto de una doble evaluación, una interna, llevada a cabo por el consejo asesor del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, y otra externa, efectuada por evaluadores independientes de reconocido prestigio en el campo temático de la misma.

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones
C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España).
Tel. 927 257 041 ; Fax 927 257 046
E-mail: publicac@unex.es
<http://www.unex.es/publicaciones>

I.S.B.N.: 978-84-9127-112-3.

Maquetación: Control P. 927 233 223. estudio@control-p.eu



PRÓLOGO

Nuestro desarrollo profesional en Museos ha transcurrido, mayoritariamente, en la senda de la investigación, entendiendo ésta como una actividad fundamental para “socializar” los Museos. Investigación aplicada al servicio de la sociedad, para hacer partícipe a ésta de los resultados que, no hace tanto tiempo, se restringían a unos colectivos especializados y, por tanto, privilegiados del conocimiento, saber y creación.

Todo proyecto tiene sentido en un Museo si está con la vista puesta en lograr que sea permeable al disfrute colectivo, y en esta tarea los Museos tenemos una enorme ventaja frente a otras instituciones educativas y científicas de cariz más teórico y rígido, como es el caso de la Universidad o los Institutos de Investigación.

Detrás de las acciones cotidianas de nuestros Museos, exposiciones-seminarios-conferencias-visitas y cualquier otra oferta pública, existe un proyecto o programa científico que nos proporciona el sostén teórico sobre el que pivotar el discurso. Exposiciones temporales que son fruto de largos años de análisis de nuestras colecciones; Seminarios y Congresos abiertos foros de reflexión social; Visitas especializadas para atender las diversas demandas e intereses de los ciudadanos. Los Museos llevamos trabajando en la Investigación aplicada a la Educación desde hace varios siglos y, además, somos evaluados a diario con la respuesta de nuestros usuarios.

Estamos persuadidos de que la investigación va estrechamente ligada a la Educación, pues entre los destinatarios de la difusión científica los educadores, de cualquier nivel, componen un colectivo fundamental, y sin los educadores y divulgadores científicos la labor de los Museos se acota y restringe considerablemente en la sociedad.

Los que hemos visto crear los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) en nuestros Museos, como es mi caso en el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida (MNAR), hemos sido testigos de la amplia tarea que desde el Museo se ha desarrollado en pro de una educación reglada y no reglada, de una incesante actividad fruto de una demanda social constante, hasta alcanzar la realidad presente del Museo no sólo como centro educativo, laboratorio formativo universitario o centro de investigación especializado, sino como foco de experiencias y de atención a la diversidad en la sociedad del siglo XXI.

Quizá por esta Diversidad en una Sociedad Global el reciente Congreso Mundial de ICOM (International Council of Museums. Kyoto, September 2019) se haya planteado revisar y actualizar la Definición de Museo. Una definición que no sólo atañe a sus funciones, sino también a sus destinatarios-usuarios, a sus medios e instalaciones y a su proyección y roles sociales, cada día más amplios y complejos.

No es tarea baladí definir el Museo del siglo XXI. Y no lo es porque los Museos generamos actualmente muchas expectativas: somos centros de formación, de debate, de disfrute, lúdicos, motores económicos de nuestros territorios y espacios idóneos para la creación en su más amplia acepción. Nos hemos convertido en auténticos y codiciados objetos de deseo para los diseñadores, arquitectos, comunicadores, redes sociales y, por extensión, la sociedad más avanzada. Nada ni Nadie se resiste al efecto “Museo”, esa deseabilidad social que ve en los Museos referencias e iconos del siglo XXI. Basta echar una mirada a nuestro alrededor para contemplar estos grandes iconos, algunos convertidos en auténticas franquicias mundiales: Guggenheim, Louvre, MET... Pero estar en la cresta de la ola no nos ha hecho perder el Norte, Conocer bien dónde estamos y dónde debemos seguir.

Educación y Museo en la sociedad del siglo XXI se coaligan con fuertes alianzas. Alianzas que desde los Museos se ponen al servicio del sistema educativo para avanzar juntos, un sistema que ha roto barreras espacio-temporales, y que tiene en el Museo un decidido aliado con óptimos resultados, y basta revisar los sistemas de evaluación de estas actividades conjuntas para ponderar las respuestas.

Partiendo de las aulas, nuestras salas se han manifestado como un excelente medio donde propiciar el debate, la creatividad y potenciar la capacidad de educadores y alumnos. También hemos roto barreras generacionales: recibimos desde etapas infantiles hasta universidades de la experiencia o de mayores, con un gratificante afán de saber, de recuperar oportunidades antes inexistentes y complejas, de eliminar trabas y barreras sociales desde y por la Educación en el Museo.

Por todo ello, prologar un trabajo fruto de la reflexión de notables profesionales de la educación y conocedores de los museos me produce una doble satisfacción. La satisfacción de compartir criterios y experiencias y de plasmarlos un volumen. El placer de comprobar cuántos y entregados profesionales siguen apostando por los Museos como motores imprescindibles para mejorar la Educación.

Volviendo a mis raíces clásicas, *Educo* es verbo latino agrario que nos recuerda acciones para el crecimiento de las plantas. Los Museos tenemos el placer y deber de ver crecer las plantas de nuestra sociedad, los ciudadanos, un símil etimológico que nos devuelve al origen del sustantivo *Educación* y sus destinatarios.

Mérida, 1 de noviembre de 2019

Trinidad Nogales Basarrate

Directora del Museo Nacional de Arte Romano

ÍNDICE

	PRÓLOGO	7
CAPÍTULO I	CAMINOS DE CONCIENTIZACIÓN CULTURAL: EL MUSEO HISTÓRICO DE SERGIPE Y EL COLEGIO DE APLICACIÓN Silaine Maria Gomes Borges Josevânia Nunes Rabelo	11
CAPÍTULO II	IPHAN Y MUSEO: EXPERIENCIAS EN IPHAN HOUSE EN SÃO CRISTÓVÃO / SE / BRASIL Kleckstane Farias Silva Lucena Ferreira	23
CAPÍTULO III	LA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS: UNA PERSPECTIVA Cristina de A. Valença C. Barroso	33
CAPÍTULO IV	“SERGIPE VIO LA GUERRA”: UNA EXPOSICIÓN MUSEOLÓGICA EN EL NORDESTE DE BRASIL Andreza S. C. Maynard	41
CAPÍTULO V	PAISAJE Y PATRIMONIO CULTURAL EN UN CONTEXTO GEOGRÁFICO: UNA MIRADA DE SÃO CRISTOVÃO, SERGIPE, BRASIL. Anézia Maria Fonsêca Barbosa	47
CAPÍTULO VI	EDUCACIÓN ESPELEOLÓGICA Y SU INTERACCIÓN CON EL MUSEO Christiane Ramos Donato	55
CAPÍTULO VII	LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO POSIBILIDAD DE VALORIZ(ACCIÓN) PATRIMONIAL CURRICULAR Y INTEGR(ACCIÓN) ENTRE ENSEÑANZA Y REALIDAD Luiz Ricardo Oliveira Santos Rosemeri Melo e Souza Jailton de Jesus Costa	67
CAPÍTULO VIII	LA DIDÁCTICA DE LOS MUSEOS EN ESPAÑA Y PORTUGAL José-Manuel González González	75
	NOTA BREVE DE LOS COORDINADORES	89
	NOTA BREVE DE LOS AUTORES	89

CAPÍTULO I

CAMINOS DE CONCIENTIZACIÓN CULTURAL: EL MUSEO HISTÓRICO DE SERGIPE Y EL COLEGIO DE APLICACIÓN

SILAINÉ MARIA GOMES BORGES²

JOSEVÂNIA NUNES RABELO³

.....

MUSEO: UN MODO DE COMPARTIR SABERES

La experiencia de hacer del museo un lugar de educación nos parece redundante, a fin de cuentas, allí es un ambiente de aprendizaje. Sin embargo, la idea es colocarlo como mediador de un proceso de descubrimiento del pasado, presente y futuro, posibilitando una formación abierta a los aspectos culturales pertenecientes a una idea de quien somos. Esa sensibilización, desde la infancia, es primordial cuando sabemos que estamos casi naturalizando un distanciamiento de los cuestionamientos sobre los bienes culturales, en una época de intensa proclamación aparentemente libertaria de los símbolos globales. Por tanto, queremos estimular las perspectivas más creativas posibles dentro de un cuadro de reflexión a partir del contacto de los estudiantes con ese conocimiento que despierta la memoria y los marcos de una temporalidad específica, invitando a categorizar un antes y un después, en una composición ajustada por la etapa principal de comprender el itinerario del viaje como la duración de algo que tiene un significado en el presente. Por lo tanto, revolver el tiempo, tal vez, sea la principal característica de un museo. Al observar las idas a los museos, estamos recapitulando la dimensión más imaginativa del ser humano: una narración de las acciones humanas, centradas en el pronombre “nuestras” como indicación de que algo allí pertenece a una historia colectiva, incluso cuando es la diferencia que sobresale en los objetos observados (artistas, artículos de una época anterior, objetos de una biografía particular, etc.), en fin, esa operación posibilita la visibilidad de los costumbres familiares en comparación con los desconocidos expuestos en ese ambiente. Es en ese proceso de encuentros, dentro de un museo, que damos significados de vivencias y somos incitados a construir un pensamiento combinado entre la esfera individual (biográfica) y la esfera de lo colectivo (pública).

2 Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (m_gborges@hotmail.com).

3 Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (josevaniarabelo@gmail.com).

Tomando como base la variedad de momentos que una única visita proporciona, desde el carácter artístico al histórico, por ejemplo, vemos que la relación museo-escuela tiene como objetivo no olvidar el acto comprensivo de la educación como movimiento realizado por la actividad de los propios aprendices. De este modo, si tenemos por un lado la aparente estrechez del salón de clases, por otro lado, la relación museo-escuela conecta un fenómeno más allá de los propósitos directos del saber. Ya sea porque superamos una planificación esquemática ligada a una espacialización de cuatro paredes o simplemente por operacionalizar un tipo de subjetividad orientada hacia el aspecto cultural del mundo, somos conscientes de la inagotable tarea de hacer de la educación una esfera próxima al mundo de la vida, incluyendo una perspectiva de lo local y de lo global. Precisamos también entender como establecer el alineamiento de esas realidades, ya que cuanto más nos distanciamos de los arraigos locales más propensos estamos a ser absorbidos por los códigos producidos sin un sentido de la espacialización de proximidad de los valores, y, percibiendo apenas aspectos homogéneos del mundo. Eso no es negativo cuando sabemos diferenciarlos, sin embargo, puede resultar un problema si permanecemos ajenos a los vínculos de una socialización que sea reconocidamente originada dentro de nuestro espacio.

Para eso tomaremos prestado el concepto de lugar (Augé, 1994), que significa un sesgo de pertenencia donde se absorben las referencias de un local, siendo una forma de descubrirse a sí mismo y a los otros. Podríamos objetar que grandes museos poseen una visión amplia y global como el Louvre, por ejemplo. Pero, lo común son los museos marcadamente representativos de la visión sociohistórica de aquel lugar y, al mismo tiempo, considerados distantes para la población próxima y/o residente, o sea, no turística. Entonces, el problema que surge en esa cuestión de apariencia simple, de tener un museo, son las resistencias a percibir ese lugar como espacio colectivo de una voz indicativa de nuestras vivencias, porque ese espacio transmite la connotación de territorio para una determinada clase culta, incluso si allí están representados objetos, artes etc., del cotidiano popular. Esa distinción de la cultura estimulada también por una base educacional rudimentaria ha dificultado el acceso a los museos. La percepción de que la cultura formal, en un espacio organizado y artístico, está destinada a un tipo de individuo, hace del museo un obstáculo para la producción de un sentido de lugar para las clases, principalmente, de menor apoyo en el reconocimiento de que la producción cultural es colectiva.

En ese proceso, la escuela pública tiene el deber de transformar el museo en un espacio de acción educativa, desmistificando esa división de los bienes culturales en una interpretación de quien tiene o no derecho. ¿Sería eso una utopía? No vamos a responder sí o no; dejaremos que cada acción didáctica del Colegio de Aplicación/Codap, por ejemplo, dentro del museo a partir del proyecto de extensión “Educación para la Concientización”, con el apoyo de la ProEx-UFS, construya un sí, en ese horizonte, de hacer del museo un lugar donde el poder mayor será el de la educación, en concordancia con la expectativa de afirmar ese espacio de memorias compartidas, en algún momento del tiempo, para cualquier público.

Realizar esa operación de desvelar las raíces comunes contribuye de forma sustancial en la proposición de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la ciudadanía⁴. Siguiendo esas consideraciones, elegimos el Museo de Sergipe, localizado en el Municipio de São Cristóvão, para ejemplificar una de las actividades de estrategias del encuentro didáctico entre ese museo y el colegio –más abajo detallaremos ese contacto–. La idea que orienta todas las prácticas del proyecto está en la concepción de que la función de la visita a un museo está direccionada a un aprendizaje de esclarecimientos sedimentados por el trabajo de un pueblo⁵. Por lo tanto, ir al museo significa caminar en un territorio de variados aspectos (desde la historia de un objeto hasta su subjetivación en aquel momento), donde la mirada y la reflexión toman la delantera en el proceso.

El más reciente documento del Ministerio de Educación, Base Nacional Curricular Común (BNCC), contiene la siguiente afirmación cuando hace el registro de las diez competencias para a Educación Básica: “Valorizar y aprovechar las diversas manifestaciones artísticas y culturales, desde las locales a las mundiales, y también participar de prácticas diversificadas de producción artístico-cultural.” (Brasil, 2017, p. 9). Sumaríamos a eso el concepto de Bhabha (1998) de diferencia cultural, englobando no una celebración de la diversidad, sino, una forma de comprender los datos y símbolos culturales por lo que tienen de hibridismo, siendo un convite a entrar en un “Tercer Espacio” –según el autor, ese concepto suscita la cuestión de la traducción de los referenciales apenas binarios– generador de las ambivalencias donde nos reconoceremos en medio de los actos de negociación. Así, vemos la práctica de llevar al alumno al museo como ese lado de demostrar la complejidad de las lecturas de cada objeto, sala, pintura etc. El arte en sí en su cultura de doble dirección para permitir miradas críticas mediante la expresión vinculada a las raíces de quien está en un lugar de colonizados e influidos por la concepción europea del conocimiento formal. Por tanto, los trayectos son demarcados en el sentido de problematizar las lecturas de este lado para más allá de las fronteras. Esa construcción es el intento de comprender que el museo revela una especie de lectura sobre ese colectivo del cual el estudiante forma parte, sin embargo, él no es un pedazo de un discurso forjado fuera de la subjetividad por él vivenciado. En este sentido, la discusión se amplía, precisando de una problematización de la propia elaboración de los contenidos aprendidos en el Colegio de Aplicación y en el museo.

Vemos innumerables posibilidades de aperturas en los caminos formulados del museo al colegio, y las interfaces dependen de numerosas perspectivas desde el primer abordaje en el salón de clases hasta el guía del museo, indicando la múltiple tarea de salir de un espacio del saber para otro con la misma designación. No significa un choque de conocimientos, sino al contrario, la posibilidad de encontrar otras formulaciones de experiencias, incluso si el representante del museo demuestra características diferentes u opuestas al trabajo anterior en el salón de clases. La idea es una sumatoria porque un

4 Palabra muchas veces sin sentido para la realidad brasileña. La usamos aquí apenas por entender que la escuela debe permitir al alumno una formación completa, estableciendo un vínculo práctico y teórico más allá de limitarse a contenidos, con vistas a un abordaje amplio y de vivencia de las marcas culturales del lugar, especialmente.

5 En sentido amplio, o sea, desde las creaciones más rebuscadas a las definidas en el parámetro de cultura popular.

error en cualquiera de esas instancias podrá convertirse en fuente de más curiosidades. La ida al museo es un cruzamiento de fronteras entre la perspectiva individual y colectiva. Además, salir en busca de otros procesos de conocimiento genera una inquietud en muchos ángulos de la dinámica de un colegio, tal vez, mejor expresado por esa vinculación de los varios desplazamientos:

El desplazamiento espacial de la escuela al museo favorece otros desplazamientos de diferente naturaleza: curricular, estético, pedagógico, hierárquico y cognitivo entre otros. Las observaciones de las visitas revelaron diferentes usos del Museo por el público escolar, constituyendo un escenario diverso que expresa la complejidad implicada en la relación entre museo y escuela.⁶ (Dutra, 2012, p. 174)⁷

Eso permite indagaciones posteriores en que las visitas movilizan toda una gama de apropiaciones del espacio escolar en el ámbito cultural. Esas interferencias son justamente la búsqueda de un perfil activo de la educación. El campo de un colegio excede el trazado de cualquier muro, físico o no, en relación a su función de apertura al mundo. El diálogo establecido provoca una experimentación mucho más asociada a los imprevistos de una acción dirigida al arte del vivenciar un lugar de narrativas, las cuales deberán parecer extrañas al sentido único de cada uno, cuando hace una lectura de contacto con algo nuevo, puesto que la posición no está centrada en la sedimentación de un sentido estático de conceptos, sino, en la interrogación de lo visto. Significando también otra manera de percibir la transmisión de conocimientos, superando la catalogación unidimensional de un tiempo de salón de clases por más diversa que esta sea y/o utilice numerosos medios diferenciados de lenguaje. Así, el proyecto realiza esos desplazamientos mencionados por Dutra (2012) e instiga una discusión en torno de lo percibido, favoreciendo la creatividad individual matizada por una dinámica de respeto a las diferentes visiones. La relatividad no está relacionada a una elaboración negativa de la “verdad” expuesta por los investigadores de los objetos y catalogados por la legitimidad de la ciencia. Al contrario, esa narración debe ser prioritaria, únicamente, estamos considerando que la comprensión puede tener como margen otras connotaciones basadas en el desarrollo.

De esta forma, los museos cuando colocados en una perspectiva de significados para los discentes pueden, sí, convertirse en un “lugar practicado” (Certeau, 1997), donde los individuos sientan referencias elaboradas por una unión del caminar y de la creatividad. En definitiva, nada más acorde con la idea de visita a un museo que realizar un recorrido por salas con objetos que pretenden llevarnos para otras dimensiones inimaginables. Siendo esa la principal propuesta de una visita, articulando un espacio físico, museo/colegio, y un espacio discursivo, discente/docente, caracterizado por concepciones

6 Original: O deslocamento espacial da escola para o museu favorece outros deslocamentos de diferentes naturezas: curricular, estético, pedagógico, hierárquico e cognitivo dentre outros. As observações das visitas revelaram diferentes usos do Museu pelo público escolar, constituindo um cenário diverso que expressa a complexidade envolvida na relação entre museu e escola. (Dutra, 2012, p. 174)

7 El museo subrayado por la autora con letra mayúscula es el Museo Histórico Abílio Barreto, localizado en la ciudad de Belo Horizonte/MG

activas de cada sujeto participante. Son muchas las acciones en esos intervalos espaciales, indicando siempre una composición de movimientos, primero, el desplazamiento y los detalles de un camino de interferencias más o menos previsibles –problemas con el guía, documento de autorización de los padres para la visita etc.– y otros de los acontecimientos que cruzan el trayecto sin ni siquiera haber sido presentidos y, segundo, el trabajo de una concepción proyectada por la visita, que sedimenta un proceso de lectura del participante. Estas dimensiones se evidenciarán mejor en los items que presentaremos sobre tres momentos específicos: antes, durante y después de la ida al museo. La “ida”, aquí, está sobrentendida como una trayectoria permanente de enseñanza-aprendizaje, porque los tiempos se mezclan cuando hacemos el proceso de relecturas. Por tanto, al definir esas fases, subrayamos también que cada retorno es un nuevo experimento, en eso queremos colocar la diversidad de cada vivencia y la singularidad de cualquier acción educativa. En fin, será siempre un contacto sin mediciones, pero, son esas mismas dificultades que tornan la relación profesor-alumno desafiadora y en constante despliegue de datos para observar.

EL MUSEO HISTÓRICO DE SERGIPE: UN EJEMPLO DE LA COMPOSICIÓN DE UNA VISITA

El Museo⁸ está localizado en la ciudad de São Cristóvão, cuarta ciudad más antigua de Brasil. La ciudad posee muchos monumentos, pero, la idea de elegir apenas un lugar responde al deseo de hacer un registro cuidadoso de los momentos de una única visita y porque el mismo representa la historia del Estado sergipano. Además, fue allí que se desarrolló el evento “Acciones didácticas en el Museo, de 30 de julio a 07 de agosto de 2018, cuyo objetivo era discutir sobre la relación museos/colegios. Las mesas redondas nos proporcionaron un amplio material que sustenta la idea de observar las salas de un museo a partir de la función educativa junto al sesgo de una cultura para conocer y/o reconocer.

Ese Museo presenta las asperezas de la relación colonizador y colonizado, principalmente en la Sala “Horacio Pinto Hora”. Ese pintor estudió arte en París, por lo tanto, tiene la influencia europea en su producción artística. Es necesario también destacar que una de sus principales obras hace referencia a una obra literaria de José de Alencar, El Guarani. Los protagonistas de esa obra, Peri y Ceci, representan un nacionalismo romántico, pero, al mismo tiempo tienen una connotación de los mecanismos de una superposición de imágenes, intercalado por una lectura de aquello que el colonizador espera del colonizado, demostrando un Peri desarraigado por el amor al Otro –representado, en ese caso, por Ceci–. Sin embargo, hasta qué punto las contradicciones no son expuestas dentro de un contexto en que el pintor escogió retratarlos, quizás, tengamos la interpretación de que Peri destacado sea un héroe en la condición de representante de las atrocidades cometidas por los colonizadores con los indios del Brasil. Identificamos

8 A partir de ese punto cuando utilizamos la palabra “Museo”, con letra mayúscula, significa que estamos especificando únicamente el Museo Histórico de Sergipe.

esas cuestiones para ejemplificar cómo una obra nos lleva a preguntas reflexivas inimaginables si estuviéramos dentro de un salón de clases, ya que la utilización de una imagen de la pintura no posee el mismo impacto que el objeto próximo y original y la idea de cómo un pintor sergipano absorbió el movimiento del nacionalismo brasileño. Todos esos planteos provienen de un referente artístico e histórico, posibilitando el recuerdo del libro y las contradicciones expuestas por el cuadro al colocar Peri alerta en su territorio, observando la destrucción de la casa de los hidalgos. Si el libro imponía una visión del colonizador como el ápice de un producto de la civilización y del deseo de aprender con ese otro: “eran hombres osados, valientes, uniendo al mismo tiempo los recursos del hombre civilizado a la astucia y agilidad del indio de quien habían aprendido;”⁹ (Alencar, 1857, s/p), el cuadro puede propiciar interrogantes sobre la perspectiva de un Peri que “no era el sentimiento de la patria”, pero, está allí representado de forma dominante en su lugar de origen: la naturaleza.

En ese sentido, pensamos que el museo es una fuente para comprender los procesos didácticos en su resonancia de interpretaciones menos herméticas. Diríamos, entonces, que el museo tiene un mundo propio, sin embargo, tenemos en él la oportunidad de hacer un viaje en conexión con los parámetros de un currículo. Por tanto, museo y escuela derivan de un mismo substrato de saberes, y, para una educación menos fragmentada en la temporalidad de las narraciones de quien somos, conduce a una forma ofrecida solamente por aquel espacio:

La visita a un museo por la escuela puede ser comprendida como una experiencia que constituye una práctica educativa híbrida. Al aproximar elementos de los dos contextos educativos -museos y escuelas-, la misma contiene las potencialidades que cada uno de los universos puede ofrecer en la formación de los alumnos.¹⁰ (Dutra, 2012, p. 285)

Ahora, detallaremos las fases de la actividad con el objetivo de demostrar esas potencialidades de la relación Museo/Codap:

Metodológicamente, el Proyecto de Orientación Educacional fue estructurado para ser desarrollado a partir de contenidos distribuidos por año, e iniciamos con los sextos años trabajando la temática Preservación del Patrimonio Natural, dando preferencia a los lugares públicos (declarado patrimonio o no por el IPHAN - Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional). Primero, seleccionamos las actividades previstas en el cronograma de acciones del proyecto para un uso didáctico del museo en el salón de clases y la conexión de esos contenidos son estudiados en clase a través de textos, videos, fotografías y documentales. Esos materiales sirvieron para motivar a los alumnos para las

9 Original: “eram homens ousados, destemidos, reunindo ao mesmo tempo aos recursos do homem civilizado a astúcia e agilidade do índio de quem haviam aprendido;” (Alencar, 1857, s/p),

10 Original: A visita a um museu pela escola pode ser compreendida como uma experiência que institui uma prática educativa híbrida. Ao aproximar elementos dos dois contextos educativos - museus e escolas -, ela encerra as potencialidades que cada um dos universos pode oferecer na formação dos alunos. (Dutra, 2012, p. 285)

visitas técnicas, provocar también indagaciones y para que ya recibieran informaciones e imágenes de los espacios y exposiciones que serían visitadas. Destacamos que conducir a un grupo de alumnos de la escuela al museo es una acción de desplazamiento físico que demanda recursos, esfuerzos, organización, disponibilidad y principalmente interés del profesor, como también mencionado por Dutra (2012). Inicialmente, realizamos la programación de la visita técnica al museo, enseguida, preparamos un documento informando el número de alumnos, franja etaria, curso, identificación de la escuela, fecha, horario y el objetivo de esa visita; verificamos la política de acceso al museo que será visitado y, aunque la mayoría cobran entrada, en caso de no poder pagarla, existe la posibilidad de solicitar exención del pago de la visita. A continuación, después de la aprobación y confirmación del museo, iniciamos los procedimientos internos en la escuela: organizamos el transporte, solicitamos autorización de los responsables por el alumno, informamos y enviamos a la dirección y al sector de atención al alumno la planificación de la acción didáctica en el museo, compartimos con los demás profesores el objetivo de la visita. De esta forma transcurre la primera etapa y son planificadas acciones interactivas de forma lúdica, en un ambiente interdisciplinario, conforme sugiere (Falcão, 2009; Marandino, 2014), percibiendo que los museos, cada vez más, están desarrollando su papel educativo en sus diferentes formas de presentación y representación de sus elementos expuestos, disponibilizando sus salas para que el profesor pueda realizar sus actividades educativas, fuera de su ambiente formal de enseñanza, según nos dice Ramos:

Con actividades vinculadas a la ‘historicidad de los objetos’ en el propio salón de clases, el profesor incita a la percepción de los alumnos y entonces ellos tendrán la posibilidad de saborear, con más intensidad, las propuestas de reflexión ofrecidas por el museo. De esa manera, ya no se trata de ‘visitar el pasado’, y sí de fomentar estudios sobre el tiempo pretérito, en relación con lo que es vivido en el presente. Con la excitación para la aventura de conocer a través de preguntas sobre los objetos, se abre espacio para la percepción más amplia frente a la exposición museológica. Más que eso: se amplía el juicio crítico sobre el mundo que nos rodea.¹¹ (2004, p. 24).

Ante esas posibilidades de espacios no formales para las prácticas de enseñanza y aprendizaje propuestas y ofrecidas por el museo, el Proyecto de Orientación Educacional viene participando, así como también, proponiendo programaciones para ser desarrolladas en el Museo Histórico de Sergipe como:

- **Imagen 1:** 14ª Semana Nacional de Museos en el Museo Histórico de Sergipe. Participación en la conferencia: Paisaje y patrimonio cultural en São Cristóvão (SE) a cargo de la profesora Dr^a. Anézia Maria Fonseca.

11 Original: Com atividades vinculadas à ‘historicidade dos objetos’ na própria sala de aula, o professor incita a percepção dos alunos e aí eles terão o direito de saborear, com mais intensidade, as propostas de reflexão oferecidas pelo museu. Desse modo, não se trata mais de ‘visitar o passado’, e sim de animar estudos sobre o tempo pretérito, em relação com o que é vivido no presente. Com a excitação para a aventura de conhecer através de perguntas sobre os objetos, abre-se espaço para a percepção mais ampla diante da exposição museológica. Mais que isso: alarga-se o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia. (Ramos, 2004, p. 24).



Imagem 1.
14ª Semana Nacional
de Museos en el Museo
Histórico de Sergipe
2016.

- **Imagem 2.** Tercera Exposición Museológica itinerante presentando los trabajos con la temática cavernas sergipanas desarrollados por docentes del Colegio de Aplicación con la orientación de la profesora Christiane Ramos Donato, expuesta al público durante el mes de agosto de 2017.



Imagem 2.
Exposición colectiva
de trabajos del
Colegio de Aplicación
en el Museo Histórico
de Sergipe, Tema:
Cavernas sergipanas.

- **Imágenes 3 y 4.** Primer Encuentro Internacional del Colegio de Aplicación, con la Universidad de Extremadura – España, realizado en el Museo Histórico de Sergipe, en el período de 30 de julio a 07 de agosto de 2018, con el Tema: Acciones Didácticas en el Museo.



Imágenes 3 y 4. Primer Encuentro Internacional del Colegio de Aplicación con la Universidad de Extremadura – España.

- **Imágenes 5 y 6.** Visitas guiadas al Museo con los alumnos de los 6º años.



Imágenes 5 y 6. Museo Histórico de São Cristóvão – grupo de 6º Año de 2016.

Considerando que la visita guiada al Museo tiene algunos objetivos de doble dirección, inicialmente, como ya dijimos, estudiamos el lugar de nuestra visita, y sumado a eso, algunas informaciones sobre el Museo y los demás lugares que serían visitados, después, tenemos el compromiso de también traer los datos y registros de esa visita, así la finalidad no será exclusivamente la de llevar a nuestros alumnos al museo sino también la de traer al salón de clases y a la escuela elementos de aprendizaje adquiridos durante la visita. De esta forma, la conexión de los conocimientos vistos en el museo y los recibidos en la clase proporcionan a los alumnos experiencias únicas y muchas veces inolvidables, resultando en nuevos trabajos que retratan y revisitan el Museo, de acuerdo con Katia Abud: “La vuelta a la escuela no precisa poner fin a la experiencia de la visita al museo. Por el contrario, ese es un momento en que los alumnos expresan preguntas, dudas, curiosidades.”¹² (2010, p. 143).

Comentamos que al retornar al aula dedicamos algunas clases para comentar sobre la visita técnica, verificar si a los alumnos les había gustado o no, cuáles eran las críticas y los elogios, cuáles los puntos a destacar y curiosidades, las sugerencias para los lugares visitados y después de exponer todas esas cuestiones, construimos un informe con la descripción del espacio visitado y la experiencia vivida y experimentada en ese espacio, reflexionando sobre lo que nos dice, Selva Fonseca:

“La discusión y la sistematización de los contenidos después de la visita proporcionan el diálogo entre diferentes fuentes que hablan sobre el mismo tema, como, por ejemplo, los textos didácticos, las imágenes, la ropa, los objetos, las cartas etc.” (2003, p. 230)

De esta manera, ese informe es compartido y evaluado por los profesores del grupo de forma interdisciplinaria. Algunos informes son enviados a la institución visitada, considerando las informaciones destacadas, así como las sugerencias apuntadas por los estudiantes. Eso

12 “A volta para a escola não precisa pôr fim à experiência da visita ao museu. Pelo contrário, esse é um momento em que os alunos explicitam questões, dúvidas, curiosidades.” (Abud, 2010, p. 143).

favorece el intercambio que motiva los dos lados del proceso: Colegio y Museo. Eso hace que en cada visita tengamos más instrumentos de análisis para los próximos Encuentros.

Por tanto, esos son los procedimientos adoptados en la disciplina de Orientación Educativa para aprovechar las visitas técnicas al Museo, así como, llevar al museo las producciones y resultados de estudios, investigaciones desarrolladas y realizadas en el Colegio de Aplicación.

Antes de finalizar queremos también destacar algunos comentarios de discentes¹³ sobre la visita al Museo:

Alumno 01:

“Educación para la Concientización” fue un proyecto muy bueno, porque su método hace que se trabaje tanto la relación colectiva como la de aprendizaje de cosas diferentes, aprender siempre es bueno, pero, aprender y conocer historias de cerca es extraordinario, la experiencia del viaje puede ser un poco agitada, pero tenemos que aventurarnos incluso en el conocer, interesante el trabajo colectivo de las personas que nos orientan, ellos tratan de hacer lo máximo para nuestra comprensión y así surgir cosas diferentes.¹⁴ (Testimonio de S. K. S, 1º A, 2018).

Alumno 02:

(...) donde es posible tener contacto con obras de arte originales, además de una verdadera noción de lo que es patrimonio histórico y cultural (...) el museo puede ser una gran oportunidad de ampliar repertorios y crear diálogos con los compañeros de clase.¹⁵ (Testimonio de L. H. B. P, 1º A, 2018)

Alumno 03:

El museo es el propio arte, los museos son fantásticos, instructivos y divertidos, son fundamentales para una buena educación y formación saludable, los museos ayudan mucho en el conocimiento de nuestros antepasados. Una visita al museo, no es una visita simple, yo amo ir al museo porque adquiero conocimientos que no sabía y también veo lindas obras de arte en que se puede viajar en el pensamiento (...).¹⁶ (Testimonio de D. S. P, 1º A, 2018)

Alumno 04:

El Museo Histórico de Sergipe fue uno de los seleccionados en ese proyecto, en él los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer más el pueblo sergipano.

13 Agradecemos la participación de los alumnos, ya que sin ellos sería imposible la realización de ese trabajo.

14 Estudante 01: “Educação para Conscientização” foi um projeto muito legal, pois o método dele faz com que trabalhe tanto a relação coletiva quanto a de aprendizagem de coisas diferentes, aprender é sempre bom, agora, aprender e conhecer histórias de perto é extraordinário, a experiência da viagem pode até ser um pouco turbulenta, mas temos que se aventurar mesmo no conhecer, interessante o trabalho coletivo por as pessoas que nos orientam, eles tentam fazer o máximo para a nossa compreensão e daí rolar coisas diferentes. (Depoimento de S. K. S, 1º A, 2018)

15 Estudante 02: (...) onde é possível ter o contato com obras de artes originais, além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural (...) o museu pode ser uma grande oportunidade de ampliar repertórios e criar diálogos com os colegas de sala de aula. (Depoimento de L. H. B. P, 1º A, 2018)

16 Estudante 03: O museu é a própria arte, os museus são fantásticos, instrutivos e divertidos, são fundamentais para uma boa educação e formação saudável, os museus ajudam muito para o conhecimento dos nossos ancestrais. Uma visita ao museu, não é uma visita simples, eu amo ir ao museu pois adquiero conhecimentos que não sabia e também vejo lindas obras de arte que se pode viajar no pensamento (...). (Depoimento de D. S. P, 1º A, 2018)

Creo que ese proyecto es muy importante, porque proporciona conocimientos a los alumnos, incluso a los profesores acompañantes.¹⁷ (Testimonio de W. S. O, 1º Año B, 2018)

Alumno 05:

Particularmente no me acuerdo de muchas cosas, pero recuerdo cosas relevantes, en el museo vimos algunas obras de artistas sergipanos, también vimos cañones utilizados mucho tiempo atrás, aprendimos bastante sobre curiosidades de nuestro Estado, cosas que sólo podíamos aprender y ver allá.¹⁸ (Testimonio de J. P. E. P. S, 1º B, 2018)

Alumno 06:

El proyecto educación para la conscientización fue uno de los mejores proyectos que tuve el honor de formar parte, porque eso nos hizo descubrir de cierta forma, nuestra esencia, quien hizo nuestra historia y quien contribuyó con todo lo que estamos viviendo hoy, sea bueno o malo. (...) El Museo Histórico de Sergipe es un acervo que tiene varias salas, en esas salas es posible encontrar obras de arte del pintor Horacio Hora, uno de los grandes nombres del romanticismo brasileño, hay también obras personales del periodista y político Lourival Fontes, detalles de la vida de Getulio Vargas. (...) Las buenas experiencias que tuvimos, sin duda, fue el aprendizaje, fueron las cosas que se dijeron allí que vamos a llevar para la vida y para el resto de nuestra historia.¹⁹ (Testimonio de T. V. M. A, 1º B)

A partir de esos testimonios, verificamos que la ida al Museo no es un proceso indiferente para el discente, al contrario, notamos una impresión satisfactoria en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje. Además, los objetivos de la acción fueron alcanzados como fue demostrado por la memoria de esos participantes que, en aquel momento, estaban cursando la Enseñanza Primaria.

CONSIDERACIONES SOBRE ESAS CONFLUENCIAS ENTRE MUSEO Y COLEGIO

Analizando las actividades que fueron desarrolladas en la disciplina de Orientación Educativa y las demás disciplinas de nuestro currículo de Enseñanza Primaria, pudimos observar

17 Estudiante 04: O Museu Histórico de Sergipe foi um dos selecionados desse projeto, nele os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais o povo sergipano. Acredito que esse projeto é muito importante, pois proporciona conhecimentos para os alunos, até mesmo para os professores acompanhantes. (Depoimento de W. S. O, 1º Ano B, 2018)

18 Estudiante 05: Particularmente não me lembro de muita coisa, mas lembro de coisas relevantes, no museu nós vimos algumas obras de artistas sergipanos, vimos canhões utilizados há muito tempo atrás também, aprendemos bastante sobre curiosidades do nosso Estado, coisas que só podíamos aprender e ver lá. (Depoimento de J. P. E. P. S, 1º B, 2018)

19 Estudiante 06: O projeto educação para conscientização foi um dos melhores projetos que já tive a honra de fazer parte, pois isso nos fez descobrir de certa forma, nossa essência, quem fez a nossa história e quem contribuiu com tudo que estamos vivendo hoje, sendo bom ou ruim. (...). O Museu Histórico de Sergipe é um acervo onde tem várias salas, nessas salas é possível encontrar obras de arte do pintor Horácio Hora, um dos grandes nomes do romantismo brasileiro, tem também obras pessoais do jornalista e político Lourival Fontes, tem detalhes da vida de Getúlio Vargas. (...). As boas experiências que tivemos, sem dúvida, foi o aprendizado, foram as coisas ditas ali que vamos levar para a vida e para o resto da nossa história. (Depoimento de T. A., 1º B)

en primer lugar las formas diferentes encontradas para trabajar la transdisciplinaridad explorando todas las informaciones disponibles en el museo, enseguida, percibimos que los alumnos quedan más relajados y curiosos en relación al espacio arquitectónico, al acervo histórico compuesto por imágenes, mobiliario, documentos, porcelanas, pinturas importantísimas y otros objetos que representan y forman parte de nuestra cultura. Otra cuestión interesante es la iniciativa para las diversas formas de registros elegidas por ellos como: escritura, entrevista/grabación, fotos y filmaciones. Destacamos también la metodología y distribución de las actividades utilizada por algunos alumnos y el intercambio de esas informaciones y registros. Otro punto que debemos enfatizar es el cumplimiento de las reglas de visitas al museo informadas por el guía: consiguen permanecer atentos a las informaciones, cuestionan, expresan dudas y principalmente tienen cuidado de no tocar ningún objeto durante la visita técnica. Constatamos, también, la alegría y la planificación de los alumnos en la preparación del viaje, en el sentido de que se involucran totalmente y la participación llega a ser de 100%. Notamos, por lo tanto, que esas actividades son bien aceptadas y programadas por los profesores involucrados. La propia dirección y el equipo técnico participan y colaboran mucho para la buena marcha, preparación y acompañamiento de las actividades. Existen muchas dificultades, pero casi todas son superadas y los objetivos son alcanzados, de manera satisfactoria, como resulta evidente en los testimonios de los discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abud, K. M., Silva, A. C. de M., Alves, R. C. (2010). *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning.
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Falcão, A (2009). *Museu e escola: educação formal e não-formal. Salto para o Futuro*. Brasília, Ano XIX, Nº3, Maio, p.5-9. Recuperado em 10 de janeiro de 2019, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus.
- Base Nacional Curricular Comum* (2018). Brasília. Ministério da Cultura. Recuperado em 10 de janeiro de 2019 de, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192.
- Certeau, M. (1997). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- Dutra, S. F. (2012). *A educação na fronteira entre museus e escolas [manuscrito]: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte MG, Brasil
- Marandino, M. (2014). Espaços não formais no contexto formativo. In: Barzano, M. A. L.; Fernandes, J. A. B.; Fonseca, L. C. de S.; Shuvarts, M. (Org.). *Ensino de Biologia: Experiências e Contextos Formativos*. Goiânia, Índice Editora, p.169-180.
- Ramos, R. L. (2004). *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, Argos, p. 24.

CAPÍTULO II

IPHAN Y MUSEO: EXPERIENCIAS EN IPHAN HOUSE EN SÃO CRISTÓVÃO / SE / BRASIL

KLECKSTANE FARIAS
SILVA LUCENA FERREIRA
.....

RESUMEN

El evento que tuvo lugar del 30 de julio al 7 de agosto de 2018 con el tema Acciones didácticas en el Museo fue parte de las celebraciones por los ocho años del sello del Patrimonio Mundial otorgado por la UNESCO a la Plaza San Francisco, un momento muy especial para la ciudad de São Christopher / SE.

La participación del Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional²⁰ fue compartir experiencias en el área de educación patrimonial vividas por el personal de la Casa do IPHAN en São Cristóvão en asociación con instituciones museísticas. Este artículo ofrece una visión general de las actividades realizadas entre 2010 y 2015. Durante el texto se destacarán dos proyectos ejecutados: los talleres del proyecto “Feel to Act”, las ediciones que tuvieron lugar de 2010 a 2014, y el proyecto “Filhos da Maré: Craft in Naval Modeling”, edición 2015.

La audiencia fue de jóvenes, artesanos, maestros, guías turísticos, arquitectos, diseñadores, pero el propósito de este artículo es reflexionar sobre la participación de los maestros en estos procesos de acciones educativas a favor del patrimonio cultural, basado principalmente en las observaciones extraídas de las experiencias.

LA CASA DE IPHAN EN SÃO CRISTÓVÃO / SE

Creada en 1590, la primera capital del estado de Sergipe fue la ciudad de São Cristóvão, llena de viejos edificios coloniales que abarcaron siglos de historia. De los 29 activos listados por IPHAN en el estado de Sergipe, 12 se encuentran en este municipio. Un ejemplo muy significativo es la plaza de San Francisco, construida durante la Unión Ibérica, que lleva técnicas de construcción españolas y portuguesas a tierras tropicales.

²⁰ Es una autarquía federal del Gobierno de Brasil, creada en 1937, vinculada al Ministerio de Ciudadanía, responsable de la preservación y divulgación del patrimonio material e intangible del país.

En 2010, Saint Kitts estaba en el apogeo de la campaña para la candidatura de la Plaza de San Francisco para ser reconocida como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO. Hubo una gran preocupación por involucrar a la población fuera del proceso de reconocimiento, especialmente entre las agencias estatales y federales vinculadas a la cultura. El Gobierno del Estado de Sergipe había establecido la Subsecretaría de Estado para el Patrimonio Histórico y Cultural (SUBPAC) y se dirigió en dirección al Museo Histórico de Sergipe, Sr. José Thiago da Silva Filho, conocido popularmente como Thiago Fragata, entonces coordinador de la Comisión Pro. -Candidatura de la Plaza de San Francisco en San Cristóbal. A su vez, IPHAN instaló una Casa del Patrimonio, también conocida como Casa de IPHAN, que busca acercar la institución a la comunidad local y actuar directamente en la campaña.

La casa donde está hoy la Casa Iphan fue construida a finales de siglo. XVIII, perteneció al teniente coronel Francisco Xavier de Oliveira Sobral, y en la segunda mitad del siglo. XIX, ahora pertenece a D. Adriana Francisca Freire. Fue inscrito en el Libro Histórico bajo el N° 226 y en el Libro de Bellas Artes bajo el N° 292-A, por el Proceso N° 0306-T-42 de fecha 21-9-1943 / Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional. Iphan adquirió la propiedad en 2004 y la restauró en 2005/2006.

El concepto de la Casa del Patrimonio que gobernó y continúa gobernando las acciones de este lugar, pretende constituir un espacio para el diálogo con la comunidad local, para la articulación institucional y para la promoción de acciones educativas, con el objetivo de fomentar y favorecer la construcción del conocimiento y participación social para mejorar la gestión, protección, salvaguarda, mejora y disfrute del patrimonio cultural.

LA ASOCIACIÓN CON EL MUSEO HISTÓRICO DE SERGIPE

El Museo Histórico de Sergipe (MUHSE) en el momento dirigido por Thiago Fragata desarrolló varios proyectos que tenían como objetivo promover la Campaña de la Plaza San Francisco al Patrimonio Mundial, entre ellos:

El Proyecto “Noches de Historia” fue la apertura del Museo Histórico de Sergipe en la noche para que las clases nocturnas de las escuelas públicas pudieran visitarlo. Después de la visita, todos escucharon una conferencia generalmente dada por Thiago Fragata, director de MUHSE, Kleckstane Lucena, Jefe de la Casa IPHAN en São Cristóvão, Vânia Correia y Maíra Ielena. información sobre cómo participar activamente en la campaña. También se promovió la petición virtual donde todos podían colaborar. Muchos oyentes no tenían correo electrónico que impedía la firma virtual, por lo que se adoptó como una estrategia para enseñar cómo crear un correo electrónico. Durante la ocasión, hubo cuadernos con acceso a internet disponibles para aquellos interesados en poder suscribirse.

El ciclo de conferencias se llevó a cabo en escuelas, iglesias (en diferentes segmentos religiosos) y grupos comunitarios.

El evento del Círculo de Ogãs que trajo diversidad cultural generalmente vinculada a las casas de la matriz africana en el municipio de São Cristóvão. Se promovieron mesas redondas, xirês y “abrazo en la plaza” (actúe con el presente cogidos de la mano haciendo una gran rueda en la plaza de São Francisco).

Exposiciones temporales como “Cangaço: dentro del desprecio y la punta del puño” que trajeron referencias de cangaço en el estado de Sergipe, en el que IPHAN fue parte colaborando con talleres de tala de árboles.

Estas acciones tuvieron lugar de 2010 a 2012 y en 2013 el Museo Histórico de Sergipe ganó el Premio Rodrigo de Melo Franco de Andrade de IPHAN, que brinda “visibilidad a las soluciones creativas de investigadores, comunidades y entidades a favor de la preservación del patrimonio”. material e inmaterial del brasileño.²¹

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL: “FEEL TO ACT” Y “CHILDREN OF MAREA”

El equipo técnico de la Casa IPHAN en São Cristóvão tenía un personal muy pequeño, en ese momento compuesto solo por el jefe de servicio, Kleckstane Farias e Silva Lucena y Marcia Conceição da Massena Arévalo, miembro del Programa de Especialización del Patrimonio IPHAN. un personal técnico que trabajó en la Superintendencia de IPHAN en Sergipe, ubicada en Aracaju y que en situaciones esporádicas apoyó las acciones educativas. Dadas las circunstancias, no fue fácil desarrollar un programa de educación patrimonial, de hecho, muchas acciones solo fueron posibles debido a las alianzas establecidas con las instituciones de museos de la ciudad, el ayuntamiento y el voluntariado.

La primera actitud para pensar sobre las acciones que desarrollará IPHAN House fue escuchar a la comunidad.

Inicialmente, el público escuchado fue el de la educación formal. Se hicieron visitas a escuelas públicas y privadas ubicadas en el centro histórico y sus alrededores, en estas ocasiones, la administración de la escuela y los maestros hablaron de las dificultades que enfrentaban en la vida cotidiana para explorar la rica colección del patrimonio cultural de la ciudad. profesores y alumnos. El Departamento Municipal de Educación también reforzó la necesidad de capacitación docente, ya que recientemente se había insertado en el plan de estudios de las escuelas que asisten a la Primaria 1, la asignatura “Educación del Patrimonio”.

Es cierto que aún no se había encontrado una definición estándar sobre Educación del Patrimonio, pero siguiendo el concepto adoptado por la Coordinación de Educación del Patrimonio (CEDUC / IPHAN), entendimos que se trataba de “una gama de acciones

21 Presentación de la Revista Premio Rodrigo de Melo Franco de Andrade de Marta Suplicy, entonces Ministra de Cultura.

educativas destinadas a trabajar en el tema del patrimonio cultural dirigido a dilucidar a los agentes involucrados sobre la importancia y la necesidad de preservar estos bienes patrimoniales que les conciernen”. (RAMPIN, 2012, p. 26).

A partir de la observación de la experiencia de llevar a cabo talleres de capacitación para maestros del sistema escolar estatal ya experimentado por IPHAN / SE en asociación con DITE (División de Tecnología del Departamento de Educación del Estado) en los años 2008-2009, también se desarrolló Taller de capacitación diseñado metodológicamente a través de las peculiaridades de la ciudad de São Cristóvão. Luego vino el Taller 2010 Feeling to Act, la idea era sensibilizar al participante / maestro sobre temas de patrimonio cultural, despertando así el sentimiento de apropiación del Bien, que es su derecho, y con la intención de hacer del participante un agente activo de preservación. Para ello, definimos como conceptos clave: identidad, memoria, patrimonio cultural y cultura.

De una manera lúdica y simplista, los conceptos se presentaron en material que producimos para su distribución durante los talleres en el folleto “Sentirse a actuar: el patrimonio cultural en el aula” de la siguiente manera:

- a. **Patrimonio cultural:** “Hay un patrimonio que es exactamente lo que construimos y conservamos para el futuro y que las próximas generaciones recibirán como herencia, y no es financiero, y no solo una persona, una familia, un grupo o ciudad”.
- b. **Cultura:** “Hoy en día, la idea más aceptada de la cultura es la noción antropológica de que la cultura es todo lo que obtenemos al relacionarnos con el entorno en el que vivimos, por lo que todo lo que hacemos como una relación también se toma como cultura”.
- c. **Identidad:** “también pueden ser aquellas referencias que hablan de nuestras creencias, valores y deseos, nuestra historia como un conjunto de factores que nos permiten ser quienes somos”.
- d. **Memoria:** “Es un soporte importante para la construcción del conocimiento sobre el mundo con el que me relaciono. Es a través de la memoria que construimos ‘la historia de la ciudad o mi historia y la de los demás’, la ciudad se ve aquí como un ‘paquete de memoria’ al que podemos acceder con sensatez”.

A partir de la “experiencia mundial” de los participantes, tratamos de visualizar una relación afectiva y / o de respeto a favor del patrimonio cultural, ya sea con reconocimiento “oficial” (registrado o no) o no. RAMPIN, coordinador de Educación del Patrimonio de IPHAN, incluso declaró.

22 La propina es el instrumento más conocido de reconocimiento y protección del patrimonio cultural, y puede ser realizado por la administración federal, estatal y municipal. El Registro de Bienes Culturales Intangibles, establecido por el Decreto 3551/00, es un instrumento legal para la preservación, reconocimiento y apreciación del patrimonio cultural inmaterial brasileño, compuesto de aquellos activos que contribuyeron a la formación de la sociedad brasileña. Consiste en la producción de conocimiento sobre el bien cultural inmaterial en todos sus aspectos culturalmente relevantes.

“La educación que se visualiza es la que se caracteriza como mediación para la construcción colectiva del conocimiento, que identifica a la comunidad como productora del conocimiento, que reconoce, por lo tanto, la existencia del conocimiento local. Finalmente, el que reconoce que los bienes culturales se insertan en contextos de sus propios significados asociados con la memoria local.”

(RAMPIN, 2012, p. 27)

El taller “Feel to Act” consiste en dinámicas distribuidas en tres días de actividades, el primer día fue sobre identidad, el segundo sobre memoria y el tercero sobre cultura y patrimonio cultural, estas divisiones son didácticas para permitir la comprensión de nuestro pero estos conceptos estuvieron presentes todo el tiempo.

A continuación se muestra el script para la edición 2014:

Hoja de ruta del taller Feel to Act

1º día - Lecturas

8:00 h.: Dinámica de un solo objeto: coloca un objeto (juguete) en el centro de la rueda y cada participante ata una cuerda al objeto recordando recuerdos estimulados por su imagen. Informe de los testimonios.

8:40 h.: Trabajando en los textos:

Los participantes serán separados en tres grupos, cada grupo trabajará un texto. Se realizarán representaciones teatrales que abordan las siguientes palabras : identidad, memoria, cultura, patrimonio. Representación y discusiones.

9:40 h.: Treasure Hunt: los equipos recorren el espacio predeterminado (IPHAN House), buscando partes del texto hasta completarlo (TEXTO: Cocoa - Jorge Amado).

Lectura y discusión.

2º Día - Visita guiada

8:00 h.: Reunión en la casa IPHAN

8:15 h.: Salida de la casa de IPHAN

8:30 h.: Destino 1: Rua do Beijú²³ (texto sobre la cocina de São Cristóvão)

Visita a la fábrica de beijú. Testimonio del cocinero.

9:30 h.: Destino 2: Puerto San Francisco y Catamarán. (Texto sobre la comunidad pesquera - música de caceteira o chegança). Testimonio de los pescadores Pedro, Manuel y Sussi.

10:30 h.: Destino 3: Convento do Carmo. (Texto sobre patrimonio cultural). Testimonio de la hermana Palmira.

23 Rua do Beijú se encuentra en la ciudad de São Cristóvão, cerca de la salida por la BR 101, muchos residentes de esta calle producen yuca y derivados de yuca para vender principalmente en el mercado de Aracaju, la actual capital de Sergipe.

11:30 h.: Propuesta de trabajo: solicite a cada participante que escriba un texto sobre un evento, recuerdo o historia que tenga relación con la ciudad de São Cristóvão. Entregar el texto al día siguiente.

3º día - Trabajo práctico

8:00 h.: Lectura de los textos proporcionados por los participantes.

9:00 h.: Dinámica de la caja: los participantes se separan en tres grupos; cada grupo elegirá una caja; dentro de cada caja habrá un objeto que usará como fuente creativa; pensarán las posibilidades que ofrece para utilizarlo en sus respectivas materias o en los grupos culturales en los que participan.

10.00 h.: Exposición de video *Soy joven, mi herencia es el mundo*. Discusiones sobre el video.

11:00 h.: Despedida motivacional: presentación de acciones y espacios proporcionados por Casa do IPHAN.

Es interesante observar que en el guión se utilizaron varios lenguajes de enfoque audiovisual (videos, fotos, sonidos, música), literatura y visitas de campo. Los sentidos de vista, olfato, tacto, audición y gusto se utilizaron para sensibilizar a los participantes transportándolos a lugares de la memoria. De acuerdo con Nora,

“Un espacio donde la ritualización de una historia de memoria puede resucitar un recuerdo, medio tradicional de acceso a ella. Por lo tanto, los lugares de memoria se definen por este criterio: solo es lugar de memoria si la imaginación lo inviste de un aura simbólica, [...] solo entra en la categoría si fuera objeto de un ritual”.

(NORA, 1993, p.21)

También se propusieron actividades que permitieron la creación gratuita del participante, como agente productor de documentos de memoria.

En las primeras ediciones iniciadas en 2010, las actividades se llevaron a cabo por la mañana y por la tarde, buscando conocer al mayor número de interesados, sin embargo, en la edición de 2014 solo dos personas se inscribieron por la tarde, elegimos concentrar las actividades en la mañana. El script estaba experimentando algunos cambios, pero sin escapar mucho de la metodología aplicada.

Otro proyecto muy significativo fue el taller “Filhos da Maré: Artesanía en modelado naval”, una actividad de educación patrimonial que tenía como objetivo ayudar a preservar el conocimiento de las antiguas técnicas de construcción naval, mejorar las habilidades de los artesanos locales y proporcionar oportunidades para los residentes locales. comunidades pesqueras con mayor conocimiento de embarcaciones tradicionales existentes.

El modelado naval es la recreación a pequeña escala de embarcaciones imaginarias, existentes o históricas, militares, mercantes o deportivas. La nave de modelado naval que

trabajaba en el taller se ocupaba de retratar los barcos tradicionales de la costa brasileña y minimizaba la preocupación con precisión de escala.

La creación de este taller para la ciudad de São Cristóvão fue posible debido a la demanda establecida por IPHAN, que junto con varios socios desarrollaron desde 2008 el Proyecto Barcos de Brasil, que propone, entre otros objetivos, el monitoreo y conservación de embarcaciones tradicionales y, rutinariamente, fomentando acciones que permitan la conservación de las actividades tradicionales del pescador y su familia.

Tanto el patrimonio material como el inmaterial se destacan en esta categoría naval en la ciudad de São Cristóvão, así como en otras partes del estado. Los barcos tradicionales típicos de la región de Sergipe que están a punto de desaparecer identificados por el Proyecto Barcos de Brasil fueron el “Barco Sergipe”, el “Barco São Cristóvão” y las “Canoas de Río Real” (nomenclatura dada en la clasificación del proyecto).

El taller consistió en conferencias en las que se discutieron temas relacionados con el patrimonio cultural y la misión de IPHAN, botes “Tototó” de la ciudad de Barra dos Coqueiros, barcos tradicionales (incluidos en el inventario realizado por IPHAN), Proyecto Frutas de la Isla. (celebrada en la isla de São Cristóvão, Ilha Grande), Propuesta de acción en el Programa Más Educación de la Escuela Estatal Sen Paulo Sarasarte, Trabajo Social Desarrollado por la Colonia de Pescadores Z2 (en São Cristóvão). Las conferencias fueron impartidas por técnicos e invitados de IPHAN involucrados en proyectos que trabajan en las áreas de artesanía, emprendimiento, medio ambiente y sostenibilidad.

Las clases prácticas fueron impartidas por artesanos locales, el taller Maestro Passos y también por el monitor Ubiratan Prata. Mestre Passos es un notorio artesano, luthier y ebanista reconocido por la comunidad. Ubiratan Prata es un joven y hábil artesano de San Cristóvan, que adquirió una gran experiencia al asistir a la Escuela Superior de Artes y Oficios Naval Modeling del Museo Nacional del Mar - Buques Brasileños, en Santa Catarina, que se completó en 2012. El taller tuvo lugar tres veces al año. semana, que se celebra en dos reuniones prácticas y una teórica, durante tres meses. Se ofrecieron quince lugares a los participantes de la comunidad pesquera y / o artesanos, los graduados recibieron un certificado.

El trabajo dio como resultado la exposición itinerante Filhos da Maré compuesta de especímenes en miniatura de barcos tradicionales de la costa brasileña. El Museo de la Policía Militar de Sergipe, con sede en São Cristóvão, fue el primer lugar que recibió la vista previa de la exposición. El director del Museo de la Policía Militar, Coronel Dilson Ferraz, dijo en una entrevista con ASCOM SSP que “La misión del museo es preservar y difundir la memoria, la historia y la cultura material de PMSE. También tiene como objetivo promover y llevar a cabo, a través de sus propios programas, actividades educativas educativas en la comunidad, con la participación de escuelas primarias y secundarias”, explicó. Luego em Para conmemorar el quinto aniversario del sello del Patrimonio Mundial otorgado a la Plaza de São Francisco, la Casa IPHAN en São Cristóvão expuso el resultado del taller.

Además de las actividades propuestas desarrolladas por los participantes, también construyeron una embarcación de tamaño natural que fue dibujada entre ellos.

REFLEXIONAR SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES EN ACCIONES DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL.

Las acciones y proyectos desarrollados por la Casa IPHAN en São Cristóvão propusieron alcanzar una diversidad de público a través de la educación formal o no. Sin embargo, vemos que el maestro es un agente multiplicador potencial de los conceptos que siempre han sido costosos para comprender el patrimonio cultural y la importancia de su preservación. Por lo tanto, el enfoque inicial de la Casa IPHAN en São Cristóvão fue el taller Feel to Act. Y cuando surgió otra acción que no estaba necesariamente dirigida a ellos [maestros], intentamos insertarlos en lo que era posible, como fue el caso de la Oficina Filhos da Maré, este último fue un intento de elaborar el proyecto junto con maestros de red pública que no funcionó.

Primero, hablaremos sobre el Taller Feeling to Act, según un estudio de Marcia Arévalo, en su disertación de maestría “Feeling to Act: Evaluating a Heritage Education Proposal”:

“Las tres ediciones de 2011 de los Talleres ‘Feel to Act’ pretendían sensibilizar a 90 maestros de escuela (públicos y privados) en los que solo participaron 48 maestros, e inicialmente teníamos 61 inscritos”.

(Arévalo, 2012)

En cuanto a la participación de los docentes en las ediciones posteriores, notamos una disminución considerable, teniendo en cuenta la demanda de otros profesionales, como arquitecto, diseñador, monitor turístico para participar en el taller. Elegimos recibir a estos otros profesionales porque entendemos que el intercambio de conocimiento y visión del mundo de estos otros solo enriquecería el momento.

La difusión generalmente se realizaba mediante afiches impresos y virtuales, visitando la invitación directa de las escuelas al director, coordinador y maestros, en colaboración con el Departamento Municipal de Educación.

Además, según la investigación de Arévalo al preguntar a través del cuestionario qué dificultades encontró para participar en el taller, una de las razones más mencionadas fue que los 3 días del taller no podían ser calculados como días escolares por la junta escolar y, por lo tanto, el reemplazo de las clases deben hacerse.

En las siguientes ediciones sufrimos una caída en el número de participantes, en 2012 tuvimos 6 participantes: 5 maestros y 1 sociólogo, en 2013 tuvimos 4 maestros y en 2014 tuvimos 27 participantes con clases mixtas: 01 diseñador, 01 artista visual, 01 monitor turístico, 02 estudiantes de secundaria, los otros profesores.

Necesitamos considerar algunos elementos que pueden ayudar en nuestra reflexión sobre el tema. Las ediciones realizadas de 2011 a 2013 se realizaron sin recursos, utilizamos lo que teníamos a mano, la divulgación fue deficiente, el contacto se hizo directamente con

las escuelas (administración) a través de visitas y / o participación en reuniones generales del Departamento Municipal de Educación.

En 2011 pudimos “garantizar el público”²⁴ a través de una asociación directa con la dirección de dos escuelas que remitieron a sus maestros al taller.

Abramos un paréntesis para esta práctica de “garantía pública”, siempre que la Casa IPHAN en São Cristóvão o los museos promuevan una acción. Es una práctica común ponerse de acuerdo con un maestro o líder de un grupo comunitario, si la acción ocurre a tiempo, esa clase o reunión de ese grupo la presencia de estudiantes o miembros directamente influenciados por el maestro o líder que adopta esa participación como la actividad del día.

Es muy difícil para las personas asistir a acciones espontáneamente, generalmente las que aparecen no son de la ciudad.

En los otros años no obtuvimos una adhesión tan interesante de las escuelas.

En 2014, IPHAN aprobó el uso de recursos para aplicar en la realización del taller Feel to Act, la difusión fue amplia a través de folletos, carteles impresos y calidad virtual producida por un diseñador profesional y un auto de sonido. Logramos ampliar las actividades propuestas del guión y producir un folleto con conceptos básicos que impregnan el patrimonio cultural y la información sobre la ciudad de São Cristóvão, este material tenía como objetivo ayudar al maestro en el aula. El material para desarrollar el trabajo en el aula era una demanda constante.

El Taller Filhos da Maré ya se ofreció a un público que no necesariamente sería el maestro, sin embargo, se previó en el proyecto que se ejecutará con recursos de IPHAN la preparación de un folleto donde pretendemos desarrollar junto con las escuelas públicas un inventario de la comunidad pesquera que Vivimos en los puertos de São Francisco y Catamarã haciendo una conexión con las actividades desarrolladas en el Taller Filhos da Maré, siguiendo la metodología del folleto de Educación del Patrimonio del Programa Más Educación²⁵ fue elegido EMEI São Cristóvão, escuela pública municipal cerca de la Casa IPHAN y el puertos, pero al presentar el proyecto a los docentes, a pesar de felicitar la iniciativa, rechazaron la propuesta, ya que la justificación señalaba el desprecio que la administración pública de la ciudad de São Cristóvão estaba teniendo con la clase [docentes], estaban sufriendo recortes salariales, hubo informes de malversación de fondos públicos dirigidos a la escuela y confesó su desánimo de hacer un trabajo más allá de lo que ya se requiere.

Otro intento de producir el inventario fue con la Escuela Estatal Paulo Sarasarte, que se había unido al Programa Mais Educação y al microcampo de Educación Patrimonial, la idea fue bien aceptada, pero debido a problemas burocráticos, el tiempo esperado para

24 Se entiende que “garantiza al público” al hacer arreglos con la junta para enviar una cantidad fija de maestros para asistir al taller durante los días propuestos.

25 El Programa Más Educación, creado por la Ordenanza Interministerial No. 17/2007 y regulado por Decreto 7.083 / 10, constituye una estrategia del Ministerio de Educación para inducir la construcción del Educación integral en redes de educación estatales y municipales que extiende el día escolar en las escuelas. Publico.

realizar la actividad se retrasó considerablemente más allá de nuestro límite. Para rescindir el contrato con la empresa que apoyó a IPHAN para llevar a cabo el Proyecto Oficina Filhos da Maré, es decir, todas las actividades planificadas tuvieron que rescindir. La solución fue abortar la idea de inventario y la opción era informar en el folleto el trabajo realizado durante el taller.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo, M. C. da M. (2012). *Sentir para Agir: avaliando uma proposta de artesanato em modelismo naval*. São Cristóvão/SE: IPHAN.
- Arévalo, M. C. da M. (2013). *Sentir para Agir: avaliando uma proposta de educação patrimonial*. Rio de Janeiro: IPHAN.
- “Casas do Patrimônio”. (2010). *Educação patrimonial*. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <https://educacaopatrimonial.wordpress.com/casas-do-patrimonio/>
- IPHAN. (2014). *Bens Tombados*. Brasília. Recuperado el 6 de septiembre de 2019, de <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>.
- IPHAN. (2015). *Filhos da Maré: uma experiência da oficina de artesanato em modelismo naval*. São Cristóvão/SE: IPHAN.
- Lucena, K. F. S., Arévalo, M. C. da M. (2015). *Sentir para Agir: o patrimônio cultural na sala de aula*. São Cristóvão/SE: IPHAN.
- Nora, P. (1993). “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12.
- Rampin Florêncio, S. R. (2012). “Educação Patrimonial: um processo de mediação”. En: Tolentino, Átila (org). *Cadernos Temáticos 2. Educação Patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba.
- Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Brasília: IPHAN. Recuperado em 06 de setembro de 2019 de, <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/foIRegistroE.jsf>
- Saiba Mais - Programa Mais Educação. (2018). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao/apresentacao?id=16689>
- Weissheimer M. R. (org.), Filho, D. V. (texto). (2009). *Patrimônio naval brasileiro*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) Brasília.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS: UNA PERSPECTIVA

CRISTINA DE A. VALENÇA C. BARROSO
.....

Este texto tiene como objetivo discutir la relación entre la educación en los museos y el público visitante. Es decir, entender desde qué perspectiva la educación en los museos se empieza a introducir como una preocupación en la forma de tratar con el público. Posteriormente, se pretende cuestionar el acceso a la información, cómo se manifiesta la educación en este entorno y cuál es la perspectiva que tienen los museos sobre este proceso de relación público / museo. Entender las líneas trazadas por el rumbo histórico de esta relación nos permite identificar cuando el museo despierta a la comprensión de que son instituciones que pueden promover la educación.

Los estudios sobre recepción, servicio, uso del espacio por parte de las personas y la forma en que el público interactúa dentro de los museos han demostrado que a partir de la segunda mitad del siglo XX, la relación entre la educación y el público en los museos se convierte en una preocupación para estas instituciones. Al realizar una breve historia, es posible ver desde cuándo el museo comenzó a preocuparse por el público y cómo ha actuado hoy para garantizar la accesibilidad a la información, el patrimonio y las colecciones. De esta forma, podemos ver la perspectiva de los museos sobre los procedimientos educativos que se desarrollan en estas instituciones.

De acuerdo con la literatura producida sobre el tema, podemos identificar que existen algunas orientaciones específicas que toman como punto de partida para la discusión la perspectiva de la mirada de los gestores de museos, otras tienden a analizar esta relación desde la perspectiva de los educadores de museos y / o priorizar el ojo público. Sin querer agotar el tema, se cree que debe haber otros puntos de vista ya que no se ha agotado la literatura especializada elegida para esta discusión.

Al analizar la literatura sobre el tema, es posible ver claramente estas divisiones temáticas. Por ejemplo, obras como las de Marília Xavier Cury (2005), que centran su análisis en la relación entre el público en los museos y el proceso de comunicación, dándose cuenta de cómo los estudios públicos pueden contribuir al funcionamiento del museo. En sus estudios, plantea la importancia de la evaluación museológica como herramienta que contribuye a la mejora del trabajo institucional y, en consecuencia, al aumento de la calidad del conjunto de actividades que desarrolla el museo. Cree que a partir de ella los resultados tienden a ser más positivos, dice: "A avaliação é uma ferramenta para aprofundar a nossa

compreensão do trabalho que desenvolvemos. É um meio para o refinamento profissional- e conseqüentemente institucional...”(Cury, 2005, p. 124). En esta dirección, las relaciones de aprendizaje dentro de estas instituciones también tienden a mejorar. Para Cury (2005) el estudio de la audiencia abarca: “o uso que os visitantes fazem de exposições ou outras atividades ou programa públicos de museus e suas atitudes, percepções, aprendizado, motivações, comportamento e interações sociais” (Cury, 2005, p.121). A través del análisis de este autor se puede apreciar que el proceso de comunicación y aprendizaje tiene una clara conexión con la evaluación sistemática, procedimental y participativa que mide la acción de los museos. Así, se entiende que sus análisis parten de una perspectiva de la propia mirada del museo a la hora de comprender la importancia de las actividades para la consolidación de una relación entre el público visitante y la institución.

Obras como las de los autores Martha Marandino (2011), Almeida (1995), Stuart (2010), Cazelli (1992), Valente (2005) demuestran una preocupación por la percepción del público sobre los museos y sus actividades educativas. Así como con la formación de mediadores culturales / educadores / monitores de museos. Estudios como este reflejan las motivaciones, percepciones, acogida, aprendizaje y uso que los visitantes hacen de los museos. Por lo general, combinan metodologías de recolección de datos como entrevistas, cuestionarios, observaciones directas e indirectas para considerar cuán eficiente es la relación museo / público.

Además de estas discusiones, también es posible identificar trabajos como los que continuamente desarrolla el Museo de la Vida (Fiocruz) sobre las relaciones de aprendizaje que mantienen tanto el público como el no público. Estos estudios reportan resultados a través de los cuales el público adquiere una dimensión destacada. De hecho, podemos ver en este tipo de trabajos una redirección del eje analítico museo / público hacia el público / museo. En el primero, notaríamos un mayor enfoque de las discusiones sobre las dimensiones internas del museo (incluso si el objetivo final es llegar al público) y en el segundo, el público se convierte en la preocupación central, haciendo referencia directa a sus consideraciones. Las dos tendencias aquí señaladas son de gran importancia para la consolidación del área de educación en los museos, ya que traen aportes diferenciados que se complementan en la visión macro.

Para entender el museo como institución educativa, es necesario entenderlo como un espacio a través del cual existe un diálogo entre el visitante y el museo (espacio físico), entre el visitante y las colecciones (el objeto) y entre el visitante y el información mostrada en el espacio expositivo. Este diálogo genera sensaciones, entendimientos, experiencias que actúan como catalizadores del proceso de aprendizaje. Para Díaz (2011), el proceso de aprendizaje está asociado con la capacidad del hombre para interactuar, dice que: “o homem desde que nasce (...) começa seu percurso de aprendizagem, apropriando-se dos aprendizados acumulados pela experiência social em geral e cultural em particular...” (Díaz, 2011, p. 239). En este sentido, las experiencias y mediaciones que provocaron experimentos son mecanismos que contribuyen al proceso de aprendizaje independientemente del entorno o ubicación. Los estímulos internos y externos que las actividades del museo promueven en el visitante son uno de los responsables de ofrecer lo que Díaz (2011) denominó “fatores

de aprendizagem”, estimulan la memoria, el razonamiento, la reflexión, la indignación ... lo que contribuirá a la formación de un insight, a la percepción de algo, a las impresiones o incluso a la construcción de un conocimiento determinado. Afirma:

A aprendizagem humana resulta de um fenômeno de interação entre o externo e o interno, ou seja, entre o que outros nos oferecem e o que nos possuímos; como tal, existem condições, tanto externas como internas, que facilitam ou desfavorecem tal aprendizado: são os chamados fatores da aprendizagem, que como as estratégias e situações para aprender – a inteligência, a personalidade, a maturidade nervosa e a mediação social e mesmo individual – e que, segundo estejam formadas, assegurarão um ótimo aprendizado ou provocarão nele dificuldades, leves ou graves, transitórias ou permanentes (Díaz, 2011, p. 240).

Según Díaz (2011) el proceso de aprendizaje está relacionado con la capacidad humana de relacionar lo que ya sabemos con lo que estamos por saber y que el proceso de apropiación de estas nuevas ideas está directamente relacionado con la maduración de la inteligencia, personalidad y de la propia mediación social e individual. Estos factores actúan como filtros que contribuyen al proceso de aprendizaje. Según este autor, ayudan a los visitantes a establecer conexiones entre lo conocido (lo que está presente en sus recuerdos o subconsciente) con lo que se va a conocer / experimentar. Estas conexiones provocan en el visitante un aprendizaje único y subjetivo. Este proceso también debe considerar el acceso a la información, el dominio del lenguaje y las formas de comunicación. Según Messias(2005):

Considerando a informação uma construção humana a partir das representações do mundo exterior em associação às significações e interpretações advindas dos processos mentais e sensíveis do homem, é possível afirmar que a linguagem atua como elemento de interação nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os conteúdos informacionais e por assim dizer na produção das informações. Esse argumento reforça a impossibilidade de dissociar a informação dos sistemas de linguagem e dos processos comunicacionais (Messias, 2005, p.173).

Messias (2005) dice al estudiar el significado del término “informação” que proviene de procesos mentales influenciados por significados internos y externos al hombre y que es un elemento esencial para el proceso de comunicación. El autor afirma que en esta relación, el lenguaje actúa como un “elemento de interação” en la formulación del conocimiento. Así, el aprendizaje de ciertos conocimientos o información desplegados en las exposiciones estará relacionado con la capacidad del visitante para comprender el mensaje y la capacidad del comisario para proponer una exposición lo más didáctica posible para minimizar las posibilidades de ruido en la comunicación entre la colección expuesta y el público de museos. De esta forma, colabora para promover la educación museística.

Al enfatizar que la educación museística puede entenderse como una de las funciones de los museos, se asume un compromiso con ciertos principios que pueden guiar la práctica museológica. En otras palabras, la función educativa de los museos se desarrollará en

diferentes áreas, de diferentes formas y modos. Uno de estos caminos aborda esta relación que los museos establecerán con el público, y para ello se eligen una serie de pautas que facilitarán el proceso educativo, tales como: la calidad de la investigación sobre la colección, las formas en que se expresado (lenguaje oral, escrito y virtual), la asociación de metodologías, la formación continua de los educadores de museos, el uso efectivo de las pautas de la corriente teórica metodológica elegida por el equipo del museo, la adecuación espacial para la promoción de acciones culturales y educativas, la diseñador de exposiciones y su uso de dispositivos directivos e intuitivos que colaboran con la orientación espacial e informativa.

La función educativa de los museos es un pensamiento mucho más amplio / complejo. Pero si convertimos nuestra mirada, podemos comprobar que el proceso educativo está contenido en la función de comunicación y las implicaciones del uso del lenguaje en la formalización del conocimiento, como evalúa Messias (2005).

Basta entonces darse cuenta de qué es esta relación y cómo se debe investigar para que sea posible replantear las actividades dirigidas al público y obtener un desempeño más eficiente. Las metodologías de investigación utilizadas y puestas a disposición por la recepción pública y el estudio de evaluación son una opción eficaz. Pueden contribuir a la percepción de la forma de comunicación y las interdependencias que tienen lugar entre el público y los museos.

Comprender la forma de entrelazamiento que se da entre el público y los museos ayuda a desmitificar el tipo de relación que el visitante mantiene con las instituciones del museo, sus expectativas, motivaciones y ansiedades. Almeida (1995) asume que los enfoques de evaluación están vinculados no solo a los aspectos enumerados anteriormente, sino también a “las especificidades de la comunicación”. afirma: “Como outras instituições culturais, os museus atraem aqueles visitantes que se identificam com suas propostas. Ao longo dos anos, os museus definiram sua imagem para o público e criaram também sua imagem do público” (ALMEIDA, 1995; 327).

Al percibir los museos como instituciones educativas a las que el visitante puede apropiarse de las ideas que se exponen, entendemos la necesidad de una constante revisión y adecuación de los procesos de comunicación, exposición y gestión. En otras palabras, hablar del proceso educativo en los museos implica no solo procedimientos didácticos diseñados para la recepción, el servicio, la interacción y el confort, sino que también implica el funcionamiento eficiente de todos los demás sectores de la institución. Además, cuando hablamos del proceso educativo, pensamos no solo en cómo el público interactuará con la institución, sino principalmente en cómo se consume esta exposición. Muchos autores advierten que a lo largo del proceso de consolidación del campo de la Museología en Brasil hubo un cambio en el eje de inquietudes con respecto a la exhibición, gradualmente dejaron de invertir solo en objetos y cómo exhibirlos y comenzaron a pensar en cómo estos objetos / información están siendo consumidos por los visitantes. Esta preocupación por el público revela el crecimiento de los estudios sobre educación en los museos y su influencia en el campo museológico.

Esto se debe a que la apropiación de la información está configurada para los educadores de los museos como un proceso de aprendizaje. Cualquier y toda relación que el sujeto mantenga con la institución, visita o incluso investigación de la colección, puede caracterizarse como un proceso educativo. Creemos que este proceso no se manifiesta a partir de una transmisión de contenido, esta no es la perspectiva. Y no solo en la posibilidad de una transposición didáctica como presentan algunos autores, sino que las discusiones aquí presentadas entienden este proceso como una forma de mediación cultural a través de la cual los visitantes establecen formas de apropiación de la colección dentro del escenario del museo.

Para Sarraf (2008) el papel del mediador / educador en los museos “tem se concentrado em minimizar o estranhamento do público e tornar o conteúdo das exposições acessíveis aos diferentes públicos.”(SARRAF, 2008:70). Dentro de esta misma perspectiva Julia Rocha Pinto (2010) señala que:“o mediador não é aquele que nos oferece dados, mas sim a figura que nos instiga a pensar aproximações de nosso repertório em relação ao universo das imagens.”(PINTO, 2010:02). Así la función educativa de los museos se configurará en una importante acción para consolidar la relación del público con el museo, manteniendo esta peculiar forma de apropiación del conocimiento que unos llaman aprendizaje, otros autores la denominan educación no formal y otros simplemente la educación museística.

Como o museu colabora efetivamente para o processo de apropriação? Entendemos que os museus é um grande contador de histórias no qual o visitante é o espectador. A partir do momento que curador seleciona o tema, objetos, textos, uma expografia, uma narrativa, o designer, estabelece os parâmetros da pesquisa... nesse fazer ele está estruturando uma história pra ser contada. Essas histórias a serem contadas tem uma temática, tem uma narrativa que normalmente está diretamente ligado aos objetos que compõe o acervo. Além disso, ao pensar como esse acervo será exposto, o curador e/ou museólogo vai dar uma linearidade, uma lógica à apresentação desse acervo. E quanto mais didático for esse designer, mas fácil será a compreensão da exposição.

E essa construção faz parte da narrativa é fundamentada através das pesquisas sobre as coleções geridas pelos responsáveis pela documentação do acervo que não deve deixar passar a própria história que o objeto carrega. Esses objetos são pesquisados, catalogados, inventariados, tombados e, assim, as informações ficam disponíveis e de fácil acesso para os gestores, para os pesquisadores e para os visitantes nas narrativas das exposições. Ou seja, essas informações servirão para construir o arcabouço da história que será contada nos museus e direcionada ao público visitante.

La diferencia en el proceso educativo entre educación formal y no formal se encuentra en otros mecanismos como: la falta de evaluación sistemática y normativa. En ocasiones la información se transmite en el aula sin siquiera ver el objeto o hecho discutido, la mayoría de las veces los estudiantes solo tienen contacto con las imágenes de objetos, representantes o pinturas / grabados para colaborar con los procedimientos metodológicos del aula. Por último, conviene recordar que los espacios y las normativas implicadas en ellos son potencialmente diferentes. Así, la historia contada en un museo tiene efectos diferentes

a los contados en el aula. No estamos aquí para valorar el mejor espacio de aprendizaje, simplemente declaramos que son experiencias diferenciadas, y podemos arriesgarnos a afirmar que el aprendizaje en estos dos entornos puede ser complementario.

En la literatura específica, encontramos varios autores que presentan definiciones muy cercanas al tipo de educación que se desarrolla en los espacios culturales y sobre la importancia de los profesionales que trabajan con la educación en los museos. Para Magaly Cabral (2010), el educador del museo es quien establece el diálogo entre el visitante y el museo, dice: “o educador de museu, como interlocutor privilegiado diálogo público/museu, pode participar no treinamento e equipes de segurança e na promoção da instituição.”(Cabral, 2010, p.128). Para este autor, la educación museística tiene como objetivo promover la “consciência crítica e reconhecimento do ‘outro’(diferenças/afinidades)” para reducir la diferenciación social promoviendo la ciudadanía (Cabral, 2010, p. 129). Trabajan desde la perspectiva de una división del concepto de educación a través del cual se clasifican en tres modalidades: educación formal, educación informal y educación no formal. En este sentido, estudios de Studart (2010) confirman al museo como una institución de educación no formal y coinciden con Cabral en creer que la educación museológica colabora con el proceso de construcción de ciudadanía, afirma que: “o objetivo da educação em museus (...) é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialética educando/educador, a construção da cidadania e o entendimento do que seja identidade”(Studart, 2010, p.143).

Siguiendo este mismo razonamiento Vasconcellos (2010) al discutir la importancia de los educadores de museos defiende: “entendemos que o papel do educador deva ser o de constituir-se como fomentador de processos de discussão com base no acervo e em suas problemáticas, em função também das diferenças de público com as quais lidamos cotidianamente.”(Vasconcellos, 2010, p. 221). Entre los autores encuestados también identificamos a Adriana Almeida (2010) quien también hace una discusión muy cercana a los autores anteriores. Almeida (2010), al estudiar el museo como proveedor de reflexión sobre la diversidad cultural, entiende la acción del educador del museo como facilitador de la comprensión de las narrativas presentes en las exposiciones, y advierte que los educadores no solo deben ayudar a comprender, dice que: “é preciso iniciar e promover questionamentos para a construção de novas visões sobre os temas tratados e também visões críticas que possam levar à ação.”(Almeida, 2010, p. 225). Además de otros autores que debatirán sobre esta perspectiva de la educación en los museos.

En la misma dirección, Pinto (2012) cree que la acción educativa se entiende como una acción cultural “que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrange a realidade que o cerca” (Pinto, 2012, p.100). Así, podemos entender que la literatura específica sobre el tema, en general, coincide con la importancia de promover la educación dentro de las instituciones culturales, no solo para promover el acceso y la inclusión social, sino como una posibilidad para promover la ciudadanía, una visión más crítica de la sociedad y principalmente sobre el patrimonio cultural. Y en este camino, el educador de museos será considerado una parte importante para promover esta mediación

entre visitantes, patrimonio y museos. Sin embargo, entender el museo como una institución educativa no formal es una discusión muy reciente si tomamos en cuenta la historia de la consolidación del campo museológico en Brasil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. M. (1995). “Estudos de público: a avaliação como instrumento para compreender um processo de comunicação”. En: *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, 5: 325-334. Disponible en: <http://www.periodicos.usp.br/revmae/article/viewFile/109245/107716>.
- Almeida, A. M. (2010). “Museus e a harmonia social: convivência na adversidade”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Cabral, M. (2010). “Interpretando a diversidade natural e cultural”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.
- Cazelli, S. (2005). “Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?” / Sibebe Cazelli ; orientador: Creso Franco. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação. Disponible en: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1977/1/tese.pdf>. Acceso em agosto de 2018.
- Cury, M. X. (2005). *Exposição: concepção, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume.
- Díaz, F. (2011). *O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz*. – Salvador : EDUFBA. 396 Disponible en: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>
- Marandino, M. (2011). *Por uma didática museal: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus*. São Paulo: USP. Tese Livre docência. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-22102014-084427/pt-br.php>. Acceso em setembro de 2018.
- Messias, L. C. da S. M. (2005). *Informação: um estudo exploratório do seu conceito em periódicos científicos brasileiros da área de Ciência da Informação. / Lucilene Cordeiro da Silva Messias*. – Marília, 2005. Disponible en: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf.
- Pinto, J. R. (2012). “O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte educação não formal”. *Revista Palíndromo*, n.07. UNESP: 2012. Disponible en: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acceso em agosto 2018.
- Pinto, J. R. *Da mediação cultural aos mecanismos de avaliação: o lugar da educação em museus de arte*. Disponible en: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/julia_rocha_pinto.pdf. Acceso em agosto de 2018.
- Sarraf, V. P. (2008). *Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade / Viviane Panelli Sarraf*. – São Paulo: V. Sarraf.
- Stuart, D. C. (2010). “Educação em museus: produto ou processo?”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

- Valente, M. E., Cazelli, S. e Alves, F.: “Museus, ciência e educação: novos desafios. História, Ciências, Saúde” – *Manguinhos*, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/09.pdf>. Acesso em agosto 2018.
- Vasconcellos, C. (2010). “Educação em museus em um contexto global: o caso brasileiro”. En: *O ICON/Brasil e o pensamento museológico brasileiro: documentos selecionados*. São Paulo: Pinacoteca do Estado: Secretaria do Estado da Cultura: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus.

CAPÍTULO IV

**“SERGIPE VIO LA GUERRA”:
UNA EXPOSICIÓN MUSEOLÓGICA EN EL
NORDESTE DE BRASIL**

ANDREZA S. C. MAYNARD
.....

Entre los días 18 de abril y 13 de mayo de 2016 una exposición museológica [Imagen 1] llevó al público que visitó el Palacio Museo Olímpico Campos, en Aracaju-Sergipe-Brasil, un poco de la experiencia del país con la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este capítulo presenta la forma como fue concebida la exposición, así como la investigación historiográfica que sirvió de hilo conductor para su montaje.



Imagen 1. Cartel de divulgación de la Exposición “Sergipe vio la Guerra”.

Fui la curadora y compartí la expografía con el profesor doctor Dilton Maynard. En ese proyecto, contamos con la colaboración de la profesora doctora Janaína Mello y de la museóloga y profesora Mtr. Hildenia Oliveira. La programación visual estuvo bajo la responsabilidad de Hermes Menezes. Durante el período de la exposición, además de los funcionarios del Museo, los becarios Caroline Alencar, Dercio Cardoso, Katty Sá, Ana Carla Cunha y María Luiz Pérola Barros ayudaron a recibir a los visitantes. La exposición fue una realización del Grupo de Estudios del Tiempo Presente (GET/UFS/CNPq) y contó con el apoyo de la FAPITEC/SE y CNPq [Imagen 2].

La idea básica de la exposición fue mostrar como los sergipanos mantuvieron contacto con la Guerra y como se informaban sobre el conflicto bélico que ocurría en aquel período. Para eso, fueron priorizados tres medios de comunicación de masas: la radio, los periódicos

y el cine. La exposición buscaba mostrar como cada uno de esos medios traían noticias sobre el movimiento de los ejércitos y possibilitaban una comprensión a respecto de quienes eran los aliados y los enemigos de Brasil en el conflicto. Pero la expresión “Sergipe vio la Guerra” también se refiere a la experiencia particular del estado, cuando embarcaciones brasileñas fueron torpedeadas próximo a sus costas. Ese episodio terminó llevando a Brasil a declarar la guerra a Alemania.



Imagen 2. Preparación de la Exposición “Sergipe viu a Guerra”, con los becarios Katty Sá, Caroline Alencar y Dércio Cardoso.

Durante la Segunda Guerra Mundial Brasil sufrió una serie de ataques en alta mar. Embarcaciones brasileñas fueron torpedeadas y hundidas por submarinos pertenecientes a los países del Eje. Los ataques fueron intensificados después de la III Reunión de Consulta de los Ministros de Relaciones Exteriores de las Repúblicas Americanas, celebrada en Río de Janeiro entre 15 y 28 de enero de 1942.

Varios navíos fueron torpedeados durante el primer semestre de 1942. La ruptura de relaciones diplomáticas con el Eje y los ataques a las embarcaciones brasileñas vinculó definitivamente a Brasil, y de modo particular a Aracaju, a la Segunda Guerra Mundial. Precisamente, el 22 de marzo de 1941 el carguero *Taubaté* fue la primera embarcación brasileña en sufrir un ataque aéreo cuando estaba en el Mar Mediterráneo, en Egipto. La responsabilidad fue adjudicada a Alemania.

A partir de febrero de 1942 los ataques contra los buques mercantes brasileños se hicieron más frecuentes. En la costa norteamericana fueron atacados los cargueros *Buarque* (15 de febrero), *Olinda* (18 de febrero), *Arabutã* (7 de marzo) y *Cairu* (8 de marzo). En el Atlántico Norte Central fue torpedeado el *Cabedelo* (25 de febrero), el *Paraíba* (1º de mayo) y el *Comandante Lira* (18 de mayo). En el mar Caribe fueron atacados el *Gonçalves Dias* (24 de mayo), el *Alegrete* (1º de junio) y el *Paracuri* (5 de junio). Además de los que fueron impactados en el Océano Atlántico, como el *Pedrinhas* (26 de junio) y el *Tamandaré* (26 de julio), el *Barbacena* y el *Piave* (ambos el 28 de julio). Pero los peores ataques todavía estaban por venir.

Entre los días 15 y 17 de agosto de 1942 el submarino alemán U-507, comandado por el capitán de corbeta Harro Schach, realizó “maniobras libres” en la costa brasileña, ocasionando la muerte de centenas de personas. Cinco embarcaciones llevaban 837 personas a bordo, cuando fueron encontradas y atacadas por el U-507. Como consecuencia del hundimiento de los navíos *Baependy*, *Araraquara*, *Aníbal Benévolo*, *Itagiba* y *Arará*, 652 personas murieron²⁶. Civiles y militares, hombres, mujeres y niños padecieron la ofensiva de la marina alemana.

El *Baependy*, *Araraquara* y el *Aníbal Benévolo* fueron impactados en el litoral del estado de Sergipe, ya el *Itagiba* y el *Arará* estaban en el estado de Bahía cuando fueron localizados por el U-507. Como estaban navegando próximo a la costa, las personas que estaban en esos navíos aparecieron en las playas sergipanas y bahianas después de los ataques del submarino nazi. Algunos supervivientes, otros muertos, llegaron hasta las playas sergipanas y llamaron la atención de la población local.

La conmoción causada por los ataques fue una experiencia sin precedentes. Las imágenes de los cadáveres encontrados en las playas eran terribles. Cuerpos hinchados (o partes de cuerpos humanos), mutilados, heridos, arañados, desnudos. Los habitantes de Aracaju pudieron presenciar hombres, mujeres y niños en situación degradante. A la aversión de los aracajuanos, se sumaba el miedo de que la Guerra trajera consecuencias todavía peores para la ciudad. Había una necesidad urgente de protegerse y de informarse sobre los autores de los ataques.

Ante ese panorama, los cines fueron capaces de promover momentos de evasión, y también conseguían actualizar sobre lo que ocurría en los campos de batalla. Ese era un medio de comunicación de masas, así como la radio y los periódicos impresos, que ayudaba a la población a informarse sobre el conflicto. La exhibición de informativos y largometrajes comerciales cuyo tema era la Guerra, ofrecía una lectura específica sobre lo que estaba pasando en el mundo.

La población aracajuana, con 59.031 habitantes²⁷, podía encontrar en los cines diversión e información. En esos espacios era posible olvidar, durante las sesiones cinematográficas, los problemas cotidianos y de la Guerra, al mismo tiempo en que podía informarse sobre los países involucrados, las armas, el enemigo enfrentado por Brasil. Para una población mayoritariamente analfabeta, según datos del IBGE, las imágenes que aparecían en las pantallas ayudaban en la comprensión del enfrentamiento bélico. La programación de los cines no se limitaba a la exhibición de una película. Además de la película principal, era común que fueran exhibidos informativos nacionales e internacionales, episodios de series y otras atracciones.

26 MAYNARD, Andreza S. C. *De Hollywood a Aracaju: la Segunda Guerra Mundial a través del cine (1939-1945)*. Tesis de Doctorado. Programa de Posgraduación en Historia y Sociedad. Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP, 2013.

27 Cf. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA. Recensamiento General de Brasil [1º de Septiembre de 1940]. Río de Janeiro: Servicio Gráfico del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística, 1950.

El cine Río Branco (localizado en calle João Pessoa), el Rex (inicialmente en la calle Pacatuba y más tarde en la calle Itabaianinha), el São Francisco (en la Plaza Siqueira de Menezes, en la colina del barrio San Antonio), el Guarany (en calle Estancia esquina con la Avenida Pedro Calazans) y el Vitória (en la calle Itabaianinha) funcionaron regularmente durante los años de la Guerra. Exhibían principalmente películas norteamericanas y constituían una de las pocas opciones de ocio durante los años del conflicto. Es preciso destacar que ese era también un espacio que propiciaba la interacción social de los aracajuanos.

Esos cines recibían a todas las clases sociales y ofrecían una programación variada. Los periódicos divulgaban las películas, informando la fecha del estreno, precio de las entradas, horario de las sesiones. Estos documentos registraron el movimiento alrededor de esos espacios.

En la exposición, el cine apareció de una forma más general, buscando establecer la singularidad del momento vivido y la producción cultural norteamericana, ya que la gran mayoría de las películas exhibidas en Brasil, y particularmente en Sergipe, venían de Hollywood. De esta manera, el público que visitó la exposición fue informado de que, ya en 1939, la Guerra pasa a ser un tema relevante en la producción fílmica estadounidense. Además de abordar las armas, medios de transporte y comunicación, campos de batalla, las películas también traían una representación de los nazis, que eran enemigos tanto de los Estados Unidos como de Brasil. Esas películas, clasificadas como “antinazis”, explicaban al público como pensaba y actuaba el enemigo, además de mostrar como se vestía, como se comportaba, en qué espacios transitaba y qué ideales defendía.

En ese sentido las películas exhibidas por los cines de Sergipe explicaban el funcionamiento del universo nazi para las personas que vivían en el Nordeste de Brasil. La exposición presentaba un mapa de la línea de tranvías de Aracaju, indicando la localización de los principales cines. Se colocaron imágenes con anuncios periodísticos de las sesiones cinematográficas, indicando precios y horarios de exhibición. También fue reproducida ropa utilizada en el período, de acuerdo con revistas femeninas publicadas en Brasil, como “Vida Doméstica” y “Fon-fon”. Un maniquí adulto y otro infantil exhibían réplicas de ropa de la década de 1940.

Los periódicos fueron otro medio importante para informar a la población a respecto del conflicto. Periódicos como: *A Cruzada*, *Folha da Manhã*, *Correio de Aracaju*, *Sergipe Jornal*, *O Nordeste* y *Diário Oficial do Estado de Sergipe*, eran editados y publicados en Aracaju durante la Segunda Guerra Mundial. Los mismos traían noticias sobre lo que estaba sucediendo en el escenario de la guerra y también se preocupaban por mantener a los sergipanos informados acerca de lo que ocurría en Brasil y en Sergipe. Cuando tuvieron lugar los ataques con torpedos, las portadas de los periódicos trajeron titulares sobre lo que había sucedido.

La exposición llevó imágenes de los periódicos sergipanos y también expuso otras publicaciones, como una edición de la revista brasileña “O Cruzeiro”, que informaba sobre los

ataques a los buques. En un expositor de pie, la revista “O Cruzeiro” estaba abierta mostrando un extenso artículo sobre lo que había ocurrido.

La Guerra continuaba lejos de Aracaju. Sin embargo, los periódicos, la radio y los cines traían el conflicto para el día a día de la ciudad. A través de una programación heterogénea de música, programas de variedades y retransmisiones de emisoras como la BBC de Londres, la radio sergipana era apreciada por los oyentes aracajuanos. Según Dilton Maynard “en 1939 Sergipe consiguió su primera radio. Dueña del prefijo PRJ-6, fue bautizada como Radio Difusora Aperipé de Sergipe”²⁸. Pocos poseían un receptor de radio en aquella época. Era común que las personas se aglomerasen alrededor de los receptores que había en la ciudad para escuchar música y noticias sobre el conflicto en Europa. La exposición tenía una réplica de un aparato de radio, de 1932.

La Guerra era recordada en todo momento. Los periódicos y programas de radio incluían boletines de noticias sobre el conflicto, y los cines exhibían documentales e informativos. Además, la programación pasó a incluir un número mayor de películas sobre la actuación de los países en guerra. La exposición tuvo su enfoque en los medios de comunicación de masas, pero también se preocupó por informar al visitante acerca del conflicto en sí y sobre la realidad vivida por los sergipanos en aquel período.

Después de explicar el propósito de la exposición, el visitante era informado sobre lo que fue la Segunda Guerra Mundial, que países participaron y que Brasil había estado del lado de los Aliados. Atrás de una infografía con varios uniformes de países diferentes, un maniquí exponía la réplica de un uniforme de soldado de la Fuerza Expedicionaria Brasileña (FEB) [Imagen 3].



Imagen 3. Réplica de uniforme de soldado de la Fuerza Expedicionaria Brasileña.

28 MAYNARD, Dilton. Ecos da Memória: notas sobre a era do rádio em Sergipe. In. MAYNARD, Andreza S. C.; Maynard, Dilton C. S. *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011, p. 65-66.

Sobre la vida cotidiana en Sergipe, se destacó la existencia de algunas dificultades vividas en la década de 1940, como el constante aumento de precios, los propios ataques con torpedos y la necesidad de conseguir voluntarios para las filas del ejército brasileño. La presencia de sergipanos en las tropas que salieron de Brasil para luchar en Italia, naturalmente aumentaba el interés de la población por la Guerra. El periódico “Correo de Aracaju” llegó a publicar una columna titulada “Expedicionario Sergipano”, en la cual trazaba un perfil de los jóvenes que pasaron a integrar la FEB. Algunos ejemplares del periódico fueron expuestos al público que visitó la exposición.

Por fin, se puede afirmar que la exposición mostró como los medios de comunicación trajeron la Segunda Guerra Mundial para el día a día de los sergipanos. El conflicto era noticiado a partir de tres tipos de medios de comunicación de gran alcance: el periódico, la radio y el cine. En un mundo conectado por medios de comunicación que daban noticias de forma inmediata, ya no era posible permanecer ajeno a lo que sucedía en el mundo.

Los periódicos dedicaban espacios importantes, como la primera página, a las noticias de la Guerra. Pero exigían la habilidad en la lectura, algo raro en la época. La radio poseía una gran cobertura, pero era preciso tener un aparato receptor para estar al tanto de los boletines de la Guerra que integraban la programación de las emisoras. El cine incluyó la Guerra en su programación a partir de los informativos (periódicos cinematográficos), de los largometrajes comerciales, e incluso, de los dibujos animados.

Para concluir, cabe resaltar que la exposición cumplió su objetivo, o sea, relatar la experiencia de Sergipe con la Segunda Guerra Mundial de una forma lúdica y didáctica. La mezcla de textos escritos, imágenes, objetos y proyección cinematográfica pretendían tornar una realidad distante en el tiempo, accesible a los visitantes en 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ferro, M. (1992). *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra S. A., 1992.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Maynard, A. S. C. (2013). *De Hollywood a Aracaju: a Segunda Guerra Mundial por intermédio dos cinemas (1939-1945)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História e Sociedade. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Assis/SP.
- Maynard, A. S. C.; Maynard, D. C. S. (2011). *Dias de Luta: Sergipe durante a Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Sahlins, M. (2007). *Cultura na prática*. 2 ed. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

CAPÍTULO V

PAISAJE Y PATRIMONIO CULTURAL EN UN CONTEXTO GEOGRÁFICO: UNA MIRADA DE SÃO CRISTOVÃO, SERGIPE, BRASIL.

ANÉZIA MARIA FONSÊCA BARBOSA

.....

INTRODUÇÃO

Brasil posee en su territorio diversas áreas que están destinadas a la conservación, ya sea para preservación de la naturaleza con la menor interferencia antrópica, o en las áreas de naturaleza social, como es el caso de las ciudades históricas, que fueron declaradas patrimonio por el Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), por presentar legado histórico de inconmensurable relevancia para la sociedad.

Es dentro de ese contexto que este artículo fue elaborado, analizando la importancia de la ciudad de São Cristovão y las marcas dejadas en el paisaje a partir de las construcciones erguidas en su tejido urbano, que hicieron de ese municipio, localizado en el estado de Sergipe, en la región Nordeste del país (Figura 1), uno de los más importantes escenarios de dominación entre los siglos XVI y XIX de los pueblos europeos en Brasil, entre los períodos colonial e imperial (Ibge, 2018).

La ciudad de São Cristovão fue fundada en 1590, asumió el puesto de capital de la Provincia de Sergipe, fue escenario de diversos conflictos entre pueblos colonizadores por presentar condiciones de desarrollo comercial elevado, aspecto que se constituía como el principal en la base de mantenimiento de la colonia en subordinación a la metrópolis europea.

Además, São Cristovão se va estructurando dentro de una lógica de percepción paisajística, donde el relieve está formado predominantemente por colinas, las cuales van a provocar una división en la distribución de la población local, o sea, las familias más ricas vivían en la parte alta de la ciudad, las cuestiones relacionadas a la religión van a ser la marca de esa parte de la ciudad. Mientras las familias más pobres, vivían en la parte baja de las colinas en las proximidades del río y de las primeras industrias.

En ese contexto, el paisaje pasa a ser una marca de importancia significativa en el análisis de la organización del espacio geográfico local, pues es uno de los componentes que más explican las diversas formas de acción de la sociedad en el espacio en que vivimos. Comprender el paisaje es, por lo tanto, entender el modo en que la humanidad organiza su espacio de trabajo y residencia a lo largo de la vida. Por eso, es que en el paisaje encontramos la suma de tiempos diferentes que nos permiten analizar los legados dejados por nuestros antepasados y confrontar con las formas de actuación de la sociedad contemporánea.

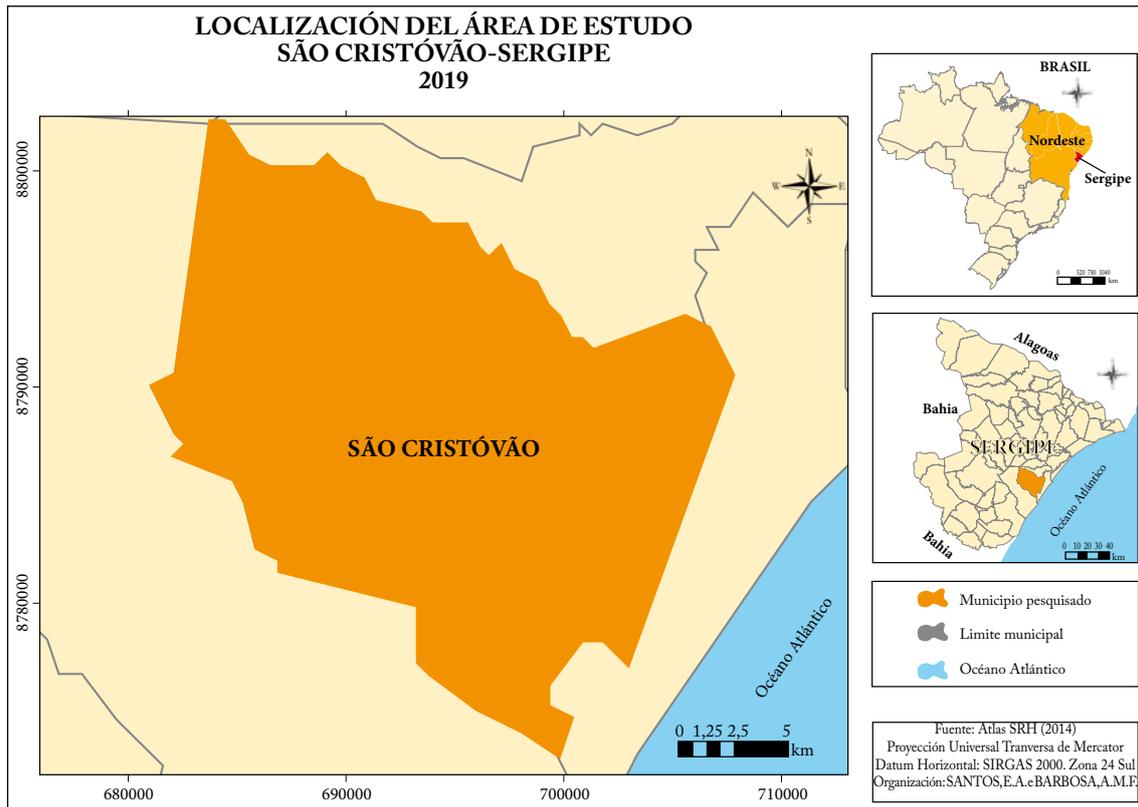


Figura 1. Municipio de São Cristovão-SE

Santos (2008) reafirma esa discusión anterior cuando considera que el paisaje asume una condición que representa el conjunto de acciones antrópicas donde en cada momento histórico-industrial la necesidad de la población será siempre diferente. De esta forma, el artículo tiene como objetivo analizar, a partir del paisaje, como el patrimonio cultural evidenciado en la arquitectura urbana, puede contar las historias de la población de São Cristovão y las interferencias de los días actuales.

La pregunta clave aquí, norteadora de la investigación fue: ¿De qué manera la sociedad contemporánea ve el paisaje urbano de São Cristovão como un legado histórico-cultural para la población de Sergipe?

MATERIAL Y MÉTODO

La investigación se desarrolló teniendo como base el método histórico, según Marconi y Lakatos (2003, p. 106) ese método parte del principio de que “las actuales formas de vida social, las instituciones y las costumbres tienen origen en el pasado, es importante investigar sus raíces, para comprender su naturaleza y función”. Es desde esa perspectiva que buscamos hacer un análisis del espacio geográfico, de manera más reflexiva y crítica, pudiendo a partir de una línea de tiempo abarcar el proceso de evolución de la sociedad a lo largo del tiempo.

Santos (1985) destaca que el análisis del espacio geográfico puede ser también entendido, como una ponderación crítica de los siguientes componentes integrados: forma, función,

estructura y proceso. Esos contextos son fundamentales para comprender el método geográfico de evaluación del medio producido por la sociedad en cada momento de la historia. Para este artículo, se aplica como justificativa de lectura crítica del espacio urbano de São Cristovão en Sergipe.

En cuanto a la ruta metodológica, el trabajo contó con tres momentos, el primero fue en la etapa denominada de gabinete, donde se realizó un análisis secundario de todo el material bibliográfico y fichaje de los textos y libros. La otra etapa, constituyó lo que denominamos de análisis primario, que tiene en el trabajo de campo el marco principal de esa etapa.

El trabajo de campo se basó en el reconocimiento del área de investigación y, posteriormente en el levantamiento fotográfico de la ciudad, así como, se realizó una entrevista informal con algunos moradores. Con ese material, retornamos para realización del análisis y compilación de los datos y elaboración del trabajo escrito, así como una presentación en Powerpoint, que formó parte de la programación de la Semana Nacional de Museos, realizada en la ciudad de São Cristovão en el Museo de Sergipe en el año 2018, en una actividad conjunta con la Universidad Federal de Sergipe (UFS/ Brasil) y la Universidad de Extremadura (España).

LAS CONSTRUCCIONES ARQUITECTÓNICAS Y EL RELATO DE SU HISTORIA: SÃO CRISTOVÃO A PARTIR DE UNA MIRADA GEOGRÁFICA.

La ciudad de São Cristovão posee en su tejido urbano un conjunto arquitectónico que puede ser considerado un museo a cielo abierto en el interior sergipano, donde es posible reunir en las narrativas de los investigadores de la historia de la ciudad, como era el modo de vida de los primeros pueblos que habitaron el actual estado de Sergipe. El poder religioso en el papel de organización y dominación del espacio es bien evidente, sobre todo, cuando se observan las construcciones de iglesias (Figura 2).

Las marcas del pasado, como mostrado en la figura 2, dan una configuración al paisaje local, la división espacial entre los dueños de los medios de producción y los proletarios está bien caracterizada en las iglesias, pues existen templos religiosos para cada segmento de la sociedad. Esa segregación espacial va dando lugar, a lo largo de los años, a una mezcla más homogénea de la población.



Figura 2. Igreja de São Francisco. Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

En ese sentido, el paisaje así como el espacio, tiene un carácter dinámico y acompaña las transformaciones provenientes de la sociedad. El tejido urbano va, a lo largo del tiempo, sumando diversas construcciones, que la mayoría de las veces siguen el perfil arquitectónico más reciente, bien característico del siglo XX como puede observarse en las figuras 3 y 4, a continuación.

Según Santos (2006), las prótesis existentes en el espacio cultural dan un sentido de continuidad de uso y reorganización de la sociedad en un tejido urbano cada vez más dinámico. Las figuras 3 y 4 representan esa dicotomía entre lo que permanece en el tiempo y lo que fue implantado para contar una nueva historia.

Sabemos que la población actual no siempre entiende el pasado como algo que tenga “*sentido*” de permanencia en el espacio geográfico. En Brasil, es común encontrar áreas, especialmente en el centro de las ciudades, donde la historia contada en la arquitectura es totalmente destruida para dar lugar a un nuevo contexto comercial, en la actualidad, los estacionamientos privados son la mayor representación de esa nueva etapa histórica que se implanta en el paisaje, cuya intención es solamente la reproducción del capital.

En ese sentido, es que se considera la necesidad de ejecución de políticas públicas orientadas a la manutención y/o conservación da nuestra historia cultural. Tales políticas deben establecer medidas



Figura 3. Suma de tiempos diferentes en el paisaje.
Fuente: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 4. Rugosidad y persistencia en el paisaje a lo largo de los siglos.
Fuente: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 5. Plaza São Francisco en São Cristóvão - SE.
Fuente: Barbosa, A. M. F. (2018)

de recuperación de áreas que fueron declaradas patrimonio cultural material (Figura 5) con la finalidad de dejar el pasado registrado, como forma de preservar el origen de una sociedad.

La figura 5 presenta la Plaza São Francisco, una de las áreas que trae un simbolismo de gran relevancia para la ciudad de São Cristovão, pues en ella se encuentran edificios que caracterizan como la dominación europea tenía en la religión su base de poblamiento de las primeras ciudades brasileñas. De esta manera, identificar estos símbolos como patrimonio cultural, contribuye en el sentido de incluir la idea de desarrollo sustentable de esas localidades, que justifica en las prácticas económicas la supervivencia de poblaciones marginales y/o tradicionales que, a partir de la valorización de su cultura, pueden promover la generación de empleo y renta.

En este contexto, cabe destacar que generalmente esas ciudades con fuerte carácter de preservación cultural, son las más alineadas en el crecimiento cuantitativo de la práctica del turismo, como un factor complementario, que justifica la necesidad de la intervención gubernamental en la declaración como patrimonio histórico del conjunto arquitectónico local, con un sesgo específicamente de producción económica.

De acuerdo con Cruz (2003), esa condición presentada en ciudades con perfiles semejantes al de São Cristovão, poder movilizar grandes contingentes de personas de diversas partes del país y del mundo que durante el año buscan estar en destinos turísticos que contengan parte de la historia de formación territorial del Brasil.

Es relevante considerar también, que en Brasil en especial, las políticas de patrimonialización de espacios urbanos, solo tuvieron un crecimiento más significativo cuando surgió la necesidad de promover la preservación cultural, a mediados de la década de 1930 del siglo pasado. En aquel momento, el país ya estaba recibiendo presiones de orden mundial para la adopción de políticas más efectivas que tuvieran como objetivo incluir un modelo de educación patrimonial, etapa importante en la mejoría de acciones que llevan al desarrollo de medidas prioritarias en el campo de la preservación del espacio urbano.

Así, según Santos (1985), las formas sociales van, en la lectura del espacio geográfico, ganando nuevas funciones y estructuras, a lo largo de un proceso que puede ser contado en la historia por cada elemento o símbolo presente en el paisaje como un todo (Figuras 6 y 7).

Las figuras 6 y 7 se complementan cuando se destaca la suma de los tiempos desiguales en la organización del espacio local. Como se ha dicho anteriormente, la ciudad de São Cristovão en su base geomorfológica promovió de manera bien distinta las formas de utilización del espacio. El relieve característico de colinas pasó a representar un aliado en la división social y de este modo, le dio a la zona urbana, formas diferenciadas de necesidades de reproducción espacial.

Sin embargo, en las áreas construidas en las bases de las colinas, por contar con un poblamiento de un segmento poblacional de menor poder adquisitivo, quedaron pocas marcas del pasado que representarían el modelo de organización espacial original de la ciudad. La estación de tren y las pocas iglesias seculares que todavía permanecen erguidas en el

paisaje, forman los principales conjuntos arquitectónicos que cuentan la historia de la ciudad en la parte más modificada por la acción económica local.

La implantación de una diversificada red de industria y comercio, junto a otros servicios complementarios, bien característicos de aquellos desarrollados en las ciudades, especialmente en lo referente a la ampliación del sector terciario, fueron gradualmente alterando el paisaje urbano, sobre todo, en las áreas bajas de las colinas, donde residía la población más pobre.

Un factor que es importante destacar, es que el precio inferior de esos terrenos, con relación a aquellos localizados en lo alto de las colinas, fue una condición funda-

mental para promover un ordenamiento territorial más rápido e intenso, que no tuvo en cuenta la historia contada en sus construcciones. De esta manera, son perceptibles en el paisaje las más variadas formas de intervenciones sociales que hacen de ese tejido urbano fragmentado y articulado dentro de una lógica de organización económica (Corrêa, 1993).

CONCLUSIÓN

El paisaje es el componente geográfico más próximo de las acciones de la sociedad, que todos los días son reorganizadas conforme sus necesidades y, por ese motivo, pasan a ser dinámicas. Para que ellas puedan contar la historia de un pueblo y permanecer en el escenario local, es necesario que haya intervenciones de orden gubernamental para implantar medidas que lleven a declarar una ciudad como patrimonio histórico cultural, como fue el caso de São Cristóvão.

Solamente con el proceso de declaración como patrimonio histórico realizado en algunas calles y plazas de la ciudad reconocidas por el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico



Figura 6. Vista de São Cristóvão en dos planos de paisaje.
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)



Figura 7. Primera estación de tren de la ciudad.
Fonte: Barbosa, A. M. F. (2018)

Nacional (IPHAN), es que los gestores del municipio y del estado fueron creando medios para una divulgación más efectiva para la sociedad de Brasil y del mundo, de la importancia del legado cultural de los colonizadores en el proceso de organización territorial de Sergipe que dejó marcas profundas en la ciudad de São Cristóvão.

En la actualidad, esas áreas declaradas patrimonio por el IPHAN constituyen un recurso expuesto en el tejido urbano local, de gran riqueza histórica pudiendo servir como fuente y material didáctico para la realización de clases con carácter multidisciplinario. Los espacios presentados en este artículo son escenario de varias manifestaciones sociales, que enriquecen cada día la historia del lugar y pueden incluir instituciones como escuelas, universidades, templos religiosos y museos dentro de una dinámica educacional que explique todo el proceso de dominación política, económica y social que marcó la formación territorial de Sergipe y sus desdoblamientos a lo largo de los siglos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corrêa, R. L. (1993). *O espaço urbano*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Cruz, R. de C. A. (2003). *Introdução à Geografia do Turismo*. 2ª ed. São Paulo: Roca.
- IBGE (2018). www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/sao-cristovao.html
- IBGE (2019). www.cidades.ibge.gov.br/brasil/se/sao-cristovao/historico
- Marconi M de A.; Lakatos. E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo. Editora Atlas.
- Santos, M. (1985). Estrutura, Processo, Função e Forma como Categorias do Método Geográfico. En: *Espaço e Método*. São Paulo, Nobel.
- Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica, razão e emoção*. 4ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- São Cristóvão (SE). *Prefeitura*. (2015). Disponible en: <http://www.saocristovao.se.io.org.br/historia>.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN ESPELEOLÓGICA Y SU INTERACCIÓN CON EL MUSEO

CHRISTIANE RAMOS DONATO

.....

INTRODUCCIÓN

La Espeleología es la ciencia que estudia las cavernas, posee base metodológica y teórica interdisciplinaria, una vez que todos los aspectos relacionados al ambiente interno y externo de las cavernas son analizados.

Las cavernas son cavidades naturales subterráneas accesibles al hombre, incluyendo su cuerpo rocoso y ecosistema interno, formadas por procesos naturales (Brasil, 2008).

Esos ambientes naturales son bienes de la Unión (Brasil, 1988) con importancia ambiental, para el desarrollo y para la sociedad/historia/cultura (Donato, 2011; Lino, 2001). Las cavernas pueden servir como ejemplos de objetos complejos, los cuales pueden ser abordados interdisciplinariamente por las diversas disciplinas de la Enseñanza Básica. A partir de la educación espeleológica, se puede divulgar la ciencia Espeleología, concientizar a un mayor número de personas sobre la importancia de las cavernas y ayudar a su conservación.

En Sergipe, son 114 cavernas registradas por el Centro Nacional de Pesquisa y Conservación de Cavernas – CECAV distribuidas en 20 municipios: Areia Branca, Campo del Brito, Canindé del São Francisco, Divina Pastora, Gararu, Itabaiana, Japaratuba, Lagarto, Laranjeiras, Macambira, Maruim, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora del Socorro, Poço Redondo, Porto de la Folha, Rosário del Catete, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Siriri e Tobias Barreto (Cecav, 2018).

Las cavernas sergipanas vienen siendo estudiadas desde hace algunos años por organizaciones amateurs y científicas, sin embargo, las informaciones producidas por éstas muchas veces no fueron divulgadas, y cuando eran transmitidas, lo hacían en un lenguaje técnico (Donato & Dantas, 2009). Esos factores, junto a la forma en que esos contenidos son presentados en los libros didácticos (utilización de ejemplos fuera de la realidad regional), perjudican al profesor, que, por falta de informaciones locales, acaba excluyendo ese tema de sus clases, o prepara clases tediosas y sin significado para el alumno (Ferreira *et al.*, 2014).

La educación es un factor de desarrollo y de riesgo de la memoria espeleológica. Por ser un proceso que implica interacciones e interdependencia de acciones entre los actores involucrados, los intereses y conocimientos previos existentes sobre el tema a ser abordado influyen, positiva o negativamente, en los resultados alcanzados a partir de prácticas educativas.

La educación constituye un factor de desarrollo de la memoria espeleológica al posibilitar que nuevas generaciones tengan acceso al conocimiento. Ese conocimiento puede ser transmitido formalmente a los estudiantes de diversos niveles de escolaridad. Se enfatiza como prioritaria la divulgación del conocimiento espeleológico a los niños durante la educación infantil y primaria, período en que estarán construyendo hábitos y una visión general de la cultura que los rodea, teniendo una mejor asimilación de un aprendizaje afectivo, comportamental y conceptual sobre un tema poco explorado. A partir de experiencias positivas con visita a exposiciones museológicas, cavernas artificiales, virtuales o reales, la educación genera sentidos positivos sobre ambientes cavernícolas. En esas actividades de campo es posible diseminar buenas prácticas de conservación de la memoria espeleológica, lo que ayudará al desarrollo de la misma (Donato & Souza, 2015).

Sin embargo, la educación es un factor de riesgo para la memoria espeleológica al promover el silenciamiento del tema, por no presentar su importancia a las nuevas generaciones. Sin conocer las cavernas no hay como comprender su importancia y construir una memoria espeleológica social. No obstante, es posible evidenciar el tema de manera inadecuada. Ya sea llevando a los alumnos a actividades de campo utilizando acciones educativas no sustentables, sea generando sentidos negativos sobre ambientes cavernícolas, a partir de las experiencias vivenciadas. Esos riesgos para la memoria espeleológica son ampliados debido a la falta de conocimientos que el profesor tiene sobre el tema, ausencia de planificación o de estructura adecuada para la realización de las actividades en campo.

La preocupación por elaborar recursos y proporcionar en museos y/o exposiciones itinerantes museológicas, ambientes de aprendizaje con un tema regional, se debe a la intención de abordar la educación como factor de desarrollo de la memoria espeleológica y valorizar el aprendizaje significativo, el cual tiene como principio que el individuo, para aprender verdaderamente, precisa que el contenido sea lo más próximo posible de su realidad (Moreira, 2006). A partir de 2008, en Sergipe, se inició la elaboración de materiales didácticos para revitalizar la enseñanza de ciencias y auxiliar en el aprendizaje significativo sobre ecología y espeleología a través de ejemplos de cavernas sergipanas con la construcción de CD-ROMs (Donato & Dantas, 2009; Custódio *et al.*, 2013). Teniendo esas experiencias como base, se eligieron dos objetos didácticos para ser construidos en este trabajo, fueron ellos: dos recursos de aprendizaje (un modelo didáctico-inclusivo – maqueta de caverna 3D y banners autoexplicativos sobre temas relacionados a la Espeleología).

De esta forma, el objetivo general del trabajo fue desarrollar recursos para ser expuestos en ambiente de aprendizaje, ya sea museo o exposición museológica itinerante, para revitalización de la enseñanza, a partir de la divulgación científica de la Espeleología en el Estado de Sergipe. Los objetivos específicos fueron: (1) construir un modelo didáctico de un ambiente cavernícola (medio interno y externo) y material de apoyo autoexplicativo; (2) realizar exposiciones en museos o itinerantes con el modelo didáctico de un ambiente cavernícola; (3) ampliar el acceso a los recursos didácticos construidos, a partir de la donación de los mismos al Museo Arqueológico de Sergipe (MAX). La finalidad de este trabajo fue revitalizar la enseñanza, presentando contenidos complementarios que ayuden en las discusiones interdisciplinarias sobre medio ambiente, ecología, geografía, historia y

conservación, utilizando las cavernas como ejemplos. Se buscó también la sensibilización ambiental acerca de la importancia de las cavernas, lo que puede ayudar en la conservación de esos ambientes en Sergipe.

METODOLOGÍA

La investigación fue de naturaleza aplicada, pues tuvo finalidad práctica y sus resultados fueron utilizados para revitalización de la Enseñanza, divulgación científica de la Espeleología y promoción de la conservación de los ambientes cavernícolas (Marconi & Lakatos, 1999). Tiene como base teórico-metodológica la Antropoestética,

El término antropoestética de la memoria se define por el predominio del hombre y no de la ciencia antropológica. El diseño teórico-conceptual es humanista con expresiones en la dialéctica y en la dialógica (Morin, 2000) y expresa una complejidad en la construcción de sus expresiones. Por lo tanto, una de sus características es asumir y reconocer la propia complejidad del mundo-vida como fenómenos-acontecimientos singulares y no como elementos comparables por el grado de sofisticación de medidas o interpretación reducida a un aporte teórico aislado que ilumina los resultados de la investigación (Silva, 2013, p. 133).

La Antropoestética fue utilizada para comprender los sentidos del ser humano en sus diversas perspectivas, auxiliando en la construcción y divulgación de los recursos en ambiente de aprendizaje (museos y exposiciones itinerantes museológicas). En ese sentido, los productos educativos creados tuvieron intención estética, la cual es una forma de registro que se vincula a la memoria inscrita colectivamente por un grupo cultural instituido socialmente (Silva, 2013).

La investigación fue ejecutada en tres etapas: (1) producción del contenido de los recursos de aprendizaje; (2) elaboración de los recursos de aprendizaje (maqueta de caverna 3D, y banners autoexplicativos); y (3) entrega y divulgación de los recursos de aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS DE ELABORACIÓN DE CADA RECURSO Y AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Maqueta de caverna 3D

Ese modelo didáctico fue confeccionado en tres dimensiones (3D), para auxiliar en la percepción visual y táctil de las características representadas y tiene rótulos de sus estructuras también en braille. La maqueta de caverna 3D tiene un tamaño de 1m², en su construcción se usaron como materiales principales: porcelana fría natural y negra, tintas para tejido, láminas de espuma de poliestireno, madera y goma eva.

Fue construida en tres meses por la artista plástica Flaviane Vieira dos Santos con recursos provenientes de la FAPITEC (Edital FAPITEC/SE/FUNTEC/CNPq nº 02/2015 – Olimpíadas y Popularización de la Ciencia). Para su confección se utilizaron fuentes

visuales (fotos y esquemas) para identificar los aspectos generales de una caverna que serían reproducidos en pequeña escala en la maqueta.

El modelo fue testeado por deficiente visual, para detectar si era posible identificar las piezas, diferenciándolas por el tacto. También se analizó si la inscripción en braille estaba correcta y adecuada (Vaz *et al.*, 2012).

Banners autoexplicativos

Como la intención era que la maqueta formara parte de exposiciones itinerantes, y porque no todos tienen conocimiento de la existencia de cavernas en el Estado de Sergipe, fueron elaborados 3 banners en lona de 100 cm de largo por 90 cm de ancho, con temas relacionados a la Espeleología para ser utilizados como soporte didáctico para comprensión de la maqueta de caverna 3D. Los contenidos escogidos para la elaboración de los banners fueron: (1) Ambiente Kárstico en Sergipe; (2) La formación de cavernas y sus características; (3) Murciélagos Cavernícolas del Estado de Sergipe.

En las exposiciones, dependiendo del objetivo de las mismas, la utilización de los banners puede ser reducida o suprimida, una vez que el tema de la exposición puede ser algo más amplio, o apenas relacionado a una de las temáticas que pueden ser trabajadas con la maqueta de caverna 3D.

Resultados y discusión

La maqueta de caverna 3D (Figura 1) es un modelo didáctico del ambiente cavernícola que tiene características internas y externas de una caverna. El modelo didáctico fue elegido por permitir la interacción visual y táctil para conocer las características físicas del ambiente cavernícola (Vaz *et al.*, 2012). Fue una opción de recurso didáctico lúdico, interactivo e inclusivo para personas con deficiencia visual. De esta forma, después del test inicial para verificar si estaba completamente adaptado al uso inclusivo, realizado por un colaborador con deficiencia visual, el rótulo en braille fue sustituido, pasando de puntos con tinta en relieve (pero con espacios no estandarizados), para cartulina con las palabras impresas en braille.

Esa inclusión o accesibilidad es posible a partir de la construcción del modelo con material durable y seguro para manipulación, lo que posibilita la aprehensión del conocimiento de maneras diversas con un mismo recurso didáctico. La accesibilidad a informaciones de un tipo de ambiente esparcido por el territorio sergipano, pero poco divulgado, posibilita la revitalización de la enseñanza, el diálogo interdisciplinario y el aprendizaje significativo de conceptos científicos presentados en una perspectiva más activa e integradora (Pelizzari *et al.*, 2002).

El modelo didáctico del ambiente cavernícola y los banners autoexplicativos fueron, primero, expuestos en el hall de entrada de la Biblioteca Central de la Universidad Federal de Sergipe (BICEN/UFS), en São Cristóvão, en la Exposición Veredas de la Tierra (Figura 2). La receptividad con relación a la interacción con la maqueta fue

perceptible. Con transeúntes sacando fotos, tocando, conversando con los monitores, solicitando más explicaciones. Las frases mencionadas transmiten: admiración - “¡Uau! ¡Quiero una para mí también!”-; elogios al trabajo de la artista -“¡Vaya! ¿una persona sola hizo todo eso?” “¡Enhorabuena!”-; y felicitaciones por el propósito inclusivo -¡Nunca antes había visto una maqueta con rótulos en braille!”/“Está muy bueno que pensarán en la inclusión e hicieran algo que las personas puedan tocar”-.

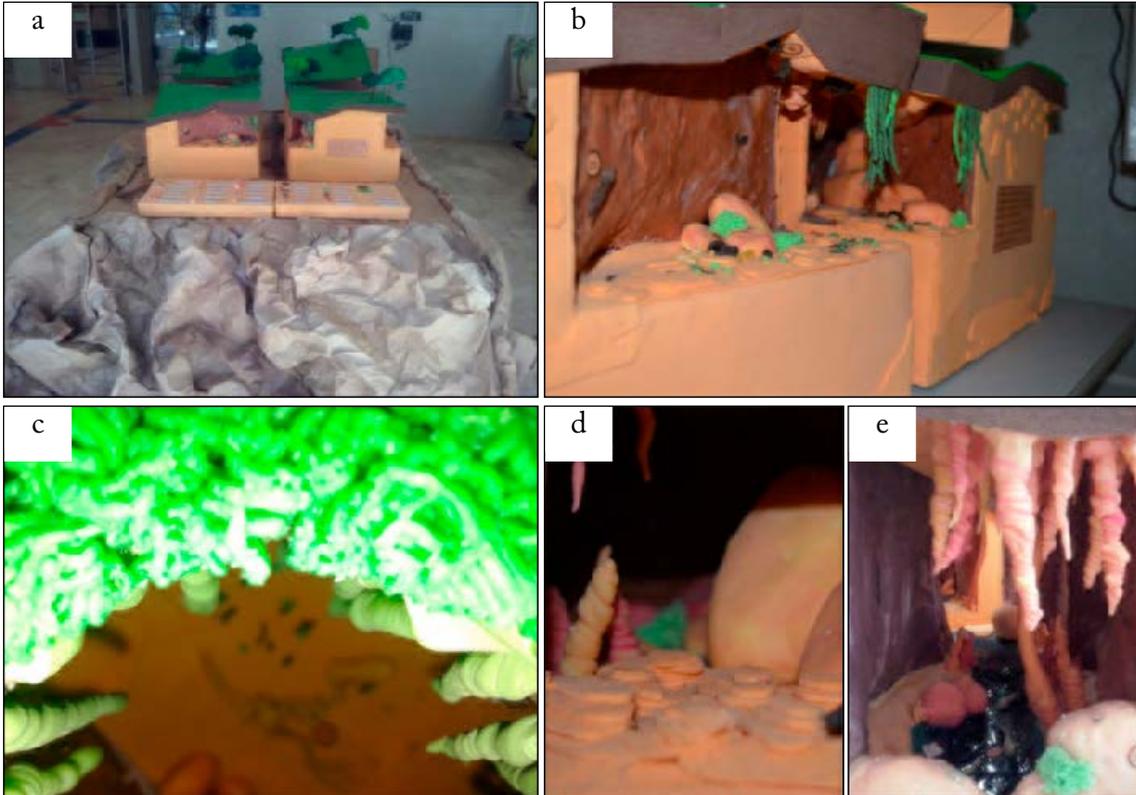


Figura 1. a) Vista panorámica de la maqueta de caverna 3 D; b-e) Vista de los detalles de la maqueta. Fotos: a, e: Christiane Ramos Donato (2016); b, c, d: Mário André Trindade Dantas (2016).

La segunda exposición museológica itinerante tuvo lugar en la Escuela Municipal de Educación Infantil – Guardería “Vovô Jason de Gois de la Silva”, en Nossa Senhora del Socorro, donde niños de 1 a 6 años y los adultos, funcionarios de la escuela, interactuaron con la maqueta y los banners (Figura 3). La exposición fue el 29 de agosto de 2016 y ofreció a los niños un espacio interactivo y lúdico, respetando la estatura del niño, la ludicidad y la libertad para explorar el espacio e interactuar con los



Figura 2. Algunas de las fotos de cavernas de Sergipe en expositores y de los banners explicativos en la Exposición Veredas de la Tierra (BICEN/UFS), en São Cristóvão, Sergipe. Foto: Christiane Ramos Donato (2016).

recursos educativos a su manera (Iszlaji & Marandino, 2013). La recepción fue muy buena, con los niños tocando y preguntando sobre lo que estaban viendo y oyendo a respecto de las cavernas y los murciélagos.



Figura 3. Exposición itinerante en la EMEI – Guardería Vovô Jason de Gois de la Silva, en Nossa Senhora del Socorro, Sergipe. Fotos y montaje: Dayse Macedo (2016).

A cada grupo que visitó la exposición, se le contó una historia, para ayudar en la comprensión de los recursos didácticos expuestos. Algunos días después, la coordinadora pedagógica envió fotos de actividades de los alumnos, los cuales, al pedirles que hicieran dibujos con tema libre, los hicieron de los materiales exhibidos en la exposición. La ludicidad, el poder interactuar, jugar, preguntar, contar sobre sus experiencias ayuda al niño a ampliar su autoestima y confianza y a realizar un aprendizaje significativo y a partir de la mediación social (Valença, 2012; Vygotsky, 2003).

La tercera exposición museológica itinerante se realizó en el Museo Histórico de Sergipe, en São Cristóvão, en el mes de agosto de 2017, junto con otros materiales de trabajos

desarrollados por docentes del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe (CODAP/UFS).

La exposición fue abierta al público y fue la primera realizada dentro de un espacio físico de museo (Figura 4).



Figura 4. Exposición colectiva de trabajos del Colegio de Aplicación en el Museo Histórico de Sergipe, en São Cristóvão, Sergipe. Foto: Yuliane Silva (2017).

La maqueta de caverna 3D y los banners autoexplicativos fueron donados al Museo Arqueológico de Xingó (MAX), para formar parte de su colección permanente, y ser utilizados en exposiciones itinerantes. De esta forma, ya fueron y continuarán siendo expuestos tanto en municipios donde existen cavernas, como en los que no hay, así, podrán presentarse a un público amplio, no restringido a alumnos y profesores de escuelas y universidades.

A partir de la donación, ya no tenemos todas las informaciones referentes a la cantidad de exposiciones itinerantes en las cuales los banners autoexplicativos y la maqueta de caverna 3D fueron utilizados, pero presenciamos una de ellas, en que los recursos didácticos fueron expuestos, nuevamente, en la Universidad Federal de Sergipe, esta vez, en el hall de entrada de la Rectoría, de 9 a 30 de mayo de 2018 (Figura 5).

Los museos y las exposiciones itinerantes museológicas pueden ser considerados ambientes que poseen las características en que se desea trabajar la conservación de la memoria y auxiliar en la divulgación y el aprendizaje, inclusive sobre el medio ambiente (e.g.: Marandino &

Ianelle, 2012; Oliveira, et al., 2014; Salgado & Marandino, 2014). Eso es posible, cuando esos lugares albergan ejemplares de componentes de elementos cavernícolas o cuando son escenarios artificiales de ambientes naturales, como una réplica de caverna creada para experimentar las características que componen el ambiente cavernícola y estimular la aprehensión de los conocimientos sobre Espeleología y la constitución de la memoria espeleológica, a partir de la inmersión en un ambiente controlado con ese fin.

Tanto en los ambientes naturales como en los artificiales el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse favorecido. Los ambientes artificiales/virtuales, en ese caso, pueden utilizarse como lugar de adaptación, visitándolos primero, antes de ir al ambiente natural, pero también deben ser utilizados cuando no sea posible el desplazamiento a los ambientes naturales, tanto por condiciones financieras, como por distancia o peligro para los visitantes.



Figura 5. Exposição itinerante “Xingó: 9000 anos de ocupação humana e paleontologia sergipana” del MAX, en el hall de entrada de la Rectoría de la UFS, en São Cristóvão, Sergipe. Fotos: José Fernando dos Santos Ferreira (2018).

CONCLUSÕES

Corre-se risco ao não divulgar a Espeleologia pelos meios informais de educação. As mídias escritas, televisivas e cibernéticas ampliam-se como meios de divulgação de conhecimentos e de educação demandadas pela população ávida por conhecimento. Os meios informais, como os museus e exposições itinerantes museológicas, permitem a expansão da divulgação do assunto para além do limite do ambiente acadêmico, nos seus diversos níveis. Bem como possibilita que a informação chegue às diversas gerações de maneira mais atrativa e sensível, uma vez que utiliza sobremaneira recursos estéticos.

Entretanto, a necessidade de divulgação por meios informais não minimiza a importância da abordagem do tema também na educação formal. A intenção do educador ou instituição de ensino de se abordar o tema pode gerar desenvolvimento ou risco à memória espeleológica. Por isso, há necessidade de ampliar conhecimentos e experiências dos educadores sobre os ambientes cavernícolas e a Espeleologia para minimizar riscos e expandir o desenvolvimento.

Na escola, uma das possibilidades de se realizar a educação espeleológica é a partir de práticas educativas interdisciplinares. Com atividades planejadas para que os alunos atuem ativamente no processo de construção do seu próprio conhecimento. Essas experiências auxiliam a melhor compreensão de objetos complexos, como o ambiente cavernícola, do mesmo modo que motiva e auxilia a aprendizagem significativa desses alunos. Assim, podem gerar uma memória espeleológica com sentidos positivos, que possam refletir no futuro em ações que auxiliem a conservação das cavernas.

Paralelamente à discussão da importância da educação formal e informal nas práticas educativas, há a discussão de como dar acesso a informações diversas a pessoas com deficiências visuais e/ou de locomoção. Infere-se que a acessibilidade/inclusão amplia a difusão do conhecimento espeleológico para pessoas que antes eram impossibilitadas de conhecer uma caverna por não ter acesso a uma em visita ao ambiente natural, ou sentir suas características a partir de sensações táteis e visita guiada em caverna artificial.

Por fim, sugere-se que a distribuição e apresentação dos recursos de aprendizagem construídos sejam efetuadas em novas exposições itinerantes ou não. E que novos recursos educativos sejam confeccionados com o intuito de auxiliar na apreensão antropológica da Espeleologia pelos meios de educação formais e informais e se amplia a utilização de museus e exposições itinerantes museológicas para esse fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1988). *Constituição (1988)*: Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Recuperado de http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_31.12.2003/CON1988.htm
- Brasil. (2008). *Decreto de nº 6.640/08, de 7 de novembro de 2008*. Dá nova redação aos arts. 1o, 2o, 3o, 4o e 5o e acrescenta os arts. 5-A e 5-B ao Decreto no 99.556, de 1o de outubro de 1990, que dispõe sobre

- a proteção das cavidades naturais subterrâneas existentes no território nacional, 2008. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm
- Cecav. (2015). *Base de dados geoespacializados das cavernas do Brasil*. Sergipe. Brasília: CECAV. Recuperado de http://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com_icmbio_canie&controller=pesquisa&itemPesq=true
- Custódio, R. P., Dantas, M. A. T., Prata, A. P. N., Donato, C. R. & Morato, L.. (2013). O turismo virtual de cavernas como instrumento didático-inclusivo. *Nature and Conservation*, Aquidabã, 6(2), 70-84. doi: 10.6008/ESS2318-2881.2013.002.0006
- Donato, C. R. & Dantas, M. A. T.. (2009) CD-ROM como instrumento de aprendizagem significativa sobre a Bioespeleologia Sergipana. *Revista Electrónica de Investigación em Educación na Ciências*, 4(2), 39-47.
- Donato, C. R. (2011). *Análise de impacto sobre as cavernas e seu entorno no Município de Laranjeiras, Sergipe*. (Tesis inédita de maestria). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.
- Donato, C.R. & Souza, A.V.M. (2015). Sentidos em movimento: práticas discursivas em conservação espeleológica. In: Rasteiro, M.A.; Sallun-Filho, W. (orgs.) Congresso Brasileiro de Espeleologia, 33, 2015. Eldorado. *Anais...* Campinas: SBE. p.241-250. Recuperado de http://www.cavernas.org.br/anais33cbe/33cbe_241-250.pdf
- Ferreira, R.L., Gonçalves, L.V., Raposo, T.M., Morgado, A.C. & Couto-Neto, V. (2014). Da formação da caverna à formação do educador. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 1(4), 1-9.
- Guimarães, M.M. & Ferreira, R.L. (2014). Morcegos cavernícolas do Brasil: novos registros e desafios para conservação. *Revista Brasileira de Espeleologia - RBEsp*, 2(4), 1-33.
- Islzaji, C. & Marandino, M. (2013). A criança e os museus: análise da exposição 'Mundo da Criança' do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC Águas de Lindóia, SP* – 10 a 14 de Novembro de 2013. Educação em espaços não-formais e divulgação científica 1. p. 1-8.
- Lino, C.F. (2001). *Cavernas: o fascinante Brasil subterrâneo*. São Paulo: Gaia.
- Marandino, M. & Ianelle, I.T. (2012). Modelos de educação em Ciências em museus: análise da visita orientada. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, 14(1), 17-33. doi: 10.1590/1983-21172012140102.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Moreira, M.A. (2006). *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Oliveira, G.C.G., Turci, C.C., Teixeira, B.M., Silva, E.M.A., Garrido, I.S. & Moraes, R.S. (2014). Visitas guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de estudantes da Educação Básica. *Ciênc. Educ. (Bauru)* [online], 20(1), 227-242. doi: 10.1590/1516-731320140010014.
- Pelizzari, A., Kriegl, M.L., Baron, M.P., Finck, N.T.L. & Dorocinski, S.I. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Salgado, M.M. & Marandino, M. (2014). O mar no museu: um olhar sobre a educação nos aquários. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 21(3), 867-882. doi: 10.1590/S010459702014000300005
- Silva, J.M. (2013). *Antropoestética da memória: dimensões e expressões da signogravura como elemento do imaginário*. (Tesis inédita de maestria). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

- Valença, V.L.C. (2012). Os museus, as crianças como protagonistas e os projetos pedagógicos de qualidade. *Poiésis – Revista do Programa de Pós - Graduação Em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina Poiésis, Tubarão, Número Especial: SIMFOP/ EDUCS*, p. 138 – 160.
- Vaz, J.M.C., Paulino, A.L.S., Bazon, F.V.M., Kiill, K.B., Orlando, T.C., Reis, M.X. & Mello, C. (2012). Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 12(3), 81-104.
- Vygotsky, L. (2003). *La imagination y la arte en la infancia*. Madrid: Akal.

CAPÍTULO VII

**LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO
POSIBILIDAD DE VALORIZ(ACCIÓN)
PATRIMONIAL CURRICULAR Y INTEGR(ACCIÓN)
ENTRE ENSEÑANZA Y REALIDAD**

LUIZ RICARDO OLIVEIRA SANTOS
ROSEMERI MELO E SOUZA
JAILTON DE JESUS COSTA
.....

INTRODUCCIÓN

El currículo escolar debe ser comprendido como un instrumento dinámico, capaz de envolver las subjetividades de los sujetos que con él dialogan y que, a partir de él, encuentren fundamentos para el mantenimiento y la valorización de su cultura, para que así se sienten contemplados en el desarrollo de las actividades pedagógicas pertinentes a los encuentros de clase. En esta égida, los parámetros curriculares sobrepasan la delimitación, a veces engrosada, entre objetivos, metodología y metas a ser alcanzadas y mensuradas, superando la formación tradicional y preocupándose en una (re)evaluación de prácticas y reflexión docente y discente.

Esas prácticas reflexivas deben formar parte del proceso educativo, ya que el acto de (re) evaluar el contexto escolar y su inserción (o no inserción) en la realidad de las comunidades pueden configurar la necesidad de problematizarla y valorar esos saberes, íntimamente relacionados a la cultura, patrimonio inmaterial de las sociedades. Para Demarchi (2016), la Educación patrimonial problematiza la condición de desigualdad social, promoviendo la valorización de las referencias culturales y patrimonios. Luego, al patrimonio están asociadas cuestiones históricas, sociales y culturales, como bienes, valores y vivencias.

El Patrimonio Histórico y Cultural, que encuentra en los museos el escenario para divulgación, experimentación y consolidación de sus raíces y contemporaneidades, según Lemos (2010), converge en tres categorías elementales: la asociación con la naturaleza, con el conocimiento y, por fin, con los bienes culturales. En esta perspectiva, se observa que las tres categorías se interconectan entre sí y posibilitan la discusión y valorización de lo que se tiene como Patrimonio Histórico y Cultural, realzando la importancia de acciones

educativas pautadas en la interdisciplinariedad, sea visualizada en los ámbitos formal y no formal de la Educación y, preferentemente, en la integración entre esos dos ámbitos.

Se concuerda con Veiga-Neto (2004) en el sentido de que “el currículo y el mundo social y de la cultura guardan íntimas y mutuas relaciones de interdependencia, teniendo la escuela (obligatoria y universal) como, digamos, mediadora [...] ayuda a construir/constituir la sociedad y la cultura al mismo tiempo en que por éstas es construido/constituido” (p. 166).

En cuanto a las consideraciones traídas, la cuestión orientadora de este estudio se basó en ¿cómo aproximar la comunidad escolar de los centros de manifestación cultural, realizando las categorías del Patrimonio Histórico y Cultural, para insertar la realidad local en el currículo escolar? En este sentido, el objetivo del presente estudio fue discutir la posibilidad de inserción de la Metodología de la Problematización con el arco de Maguerez en el desarrollo de acciones interdisciplinarias orientadas a la Educación Patrimonial en ámbito local.

En ese sentido, se discutirán las etapas del arco de Maguerez en relación dialógica con la Educación Patrimonial, subrayando cómo tales etapas proveen subsidios para discusión e incremento de acciones de valorización de la cultura en el currículo escolar.

INTEGR(ACCIÓN) ESCUELA/COMUNIDAD/REALIDAD LOCAL: ACCIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS PROBLEMATIZADORAS EN LAS COMUNIDADES

Las prácticas pedagógicas tradicionales están fundamentadas en la centralización del profesor como única fuente del saber. En este contexto, al alumnado se les atribuyen posiciones de pasividad, sumisión y de objeto, que necesita ser llenado por el saber docente, en una práctica llamada por Paulo Freire (2014) como Educación Bancaria. No obstante, la pedagogía tradicional se fundamenta en la teoría tradicional del currículo, en el cual el conjunto de normas, objetivos y técnicas de enseñanza prevalecen en el contexto educativo en detrimento de la valorización multicultural.

De acuerdo con Silva (2005), el cuestionamiento de esa rigidez curricular es fruto de investigaciones y discusiones que nacen con la teoría crítica del currículo, que considera ese instrumento como “[...] una contingencia social e histórica que hace que el currículo se divide en materias o disciplinas y que se distribuye, secuencialmente, en intervalos de tiempo determinados “ (p. 148). En esta perspectiva, se puede afirmar que el hecho de que las instituciones de enseñanza sigan -o se adecuan- a prácticas tradicionales de enseñanza, aunque a veces algunas, tienen conocimiento de todo el proceso de construcción crítica, se establecen en relaciones de poder previa y socialmente establecidas, que dictan lo que (y cómo) debe ser enseñado.

En esta circunstancia, en un contexto de la Educación Patrimonial, el desarrollo de acciones ancladas en las teorías tradicionales de currículo dificulta la asociación entre teoría y práctica, al desconsiderar los valores compartidos entre el “ser ciudadano” y el

“ser estudiante”. Esta disociación puede, entre otras cosas, negar la realidad del lugar, pues, al imposibilitar la interacción entre discente y docente, acaba por legitimar los contenidos escolares seleccionados por relaciones de poder. En este sentido, son necesarias prácticas alternativas y participativas en el ambiente escolar, fomentando la discusión y la interacción entre los sujetos -no más objetos- que interactúan en la búsqueda del conocimiento.

Por otro lado, las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje refuerzan un nuevo enfoque en el modo de construcción del saber, en que la proactividad y el diálogo son habilidades necesarias para la formación crítica de los estudiantes, estén ellos en cualquier nivel de enseñanza. Para Diesel, Baldez y Martins (2017), las metodologías activas priorizan, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos de modo colaborativo, haciendo que éstos sean el centro de las acciones educativas. Con ello, en oposición a la Educación bancaria, el estudiante investiga, refleja y dialoga con sus pares y con el profesor, que actúa como mediador/tutor, en la construcción continua del conocimiento.

Como ejemplo de metodología activa, la *Problem-Based Learning*, conocida por la sigla *PBL*, difiere de las técnicas tradicionales de enseñanza, primero, por la modificación de la infraestructura de la institución que la utiliza, posibilitando al estudiante oportunidades ampliadas de investigación y espacios para convivencia, como también por el número reducido de alumnos²⁹. El camino metodológico está pautado en la formulación de situaciones-problema, que son debatidas por el grupo tutorial bajo supervisión del tutor (docente).

En estas sesiones tutoriales, el grupo se reúne en un primer encuentro para conocer el problema, debatir previamente y trazar objetivos de estudio individual y/o colectivo, que ocurre fuera del aula, en los espacios de estudio -como la biblioteca- e incluso fuera de la institución, debiendo el estudiante buscar fuentes seguras de información, a partir de las cuales tendrá subsidios conceptuales para debatir con los colegas, en el segundo encuentro, y apuntar las soluciones para el problema anteriormente delimitado. En este aspecto, la función del docente es formular el problema -que puede ser real o ficticio- trazar los objetivos, conducir el debate y evaluar en parte el desarrollo del grupo.

De acuerdo con Demarchi (2016), la concepción de acción educativa problematizadora, dialógica y democrática, que considera la participación de la comunidad local porque la concede de una manera positiva, confiando en ella y que cuestiona la realidad histórica. En este contexto se presenta la Metodología de la Problematización con el arco de Maguerez (Figura 1), que difiere de la *PBL* por no demandar modificaciones en la infraestructura de la institución de enseñanza y por la formulación de los problemas que se basan en la observación de la realidad concreta, siendo el estudio realizado después de la interacción con la comunidad, de modo que las problemáticas sean siempre ancladas en la realidad social o en un recorte de ésta.

29 De acuerdo con Wood (2003), el número ideal para las sesiones tutoriales debe variar de ocho a diez alumnos.

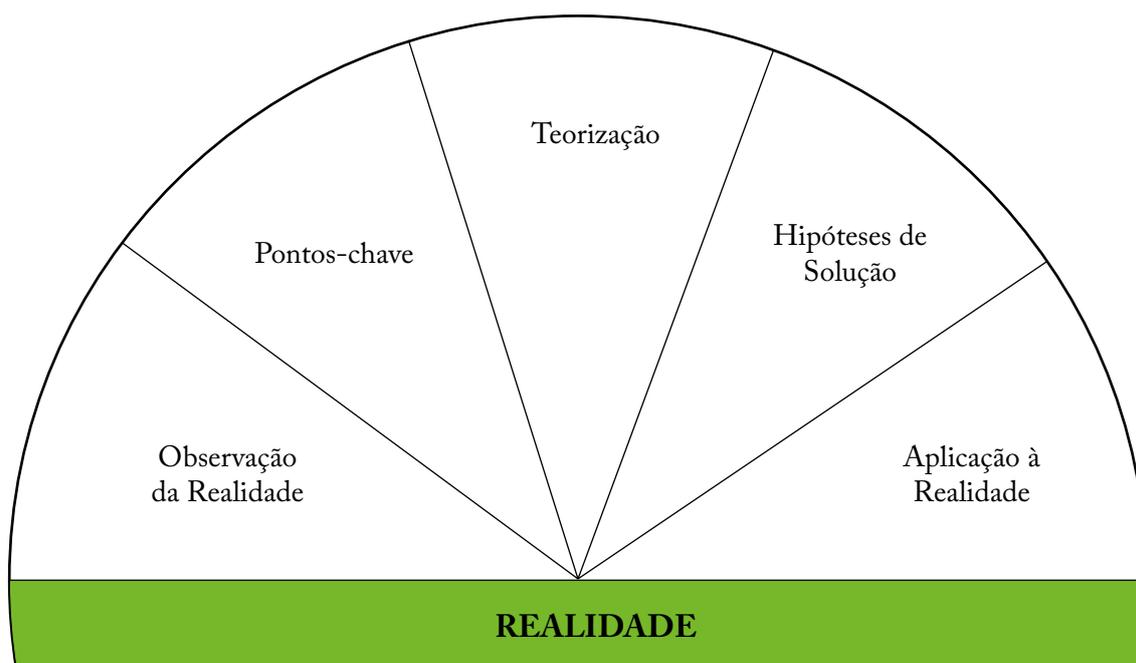


Figura 1. Arco de Maguerez, según proposiciones de Berbel. Fuente: SANTOS, 2018 (Adaptado).

Los estudios desarrollados en Brasil por Berbel (1995, 1998, 2012) mejor detallan las etapas del arco de Maguerez, posibilitando la profundización teórico-filosófica necesaria para la inserción de ese componente en los diversos niveles y áreas de enseñanza. De forma empírica, investigaciones recientes, desarrolladas por Santos, Melo e Souza y Costa (2017, 2018) correlacionan las etapas del arco en la dimensión socioambiental, aplicando sus fundamentos en la Educación Básica. En este sentido, tales fundamentos proporcionan parámetros iniciales y básicos para el desarrollo de reflexiones y acciones para los docentes/investigadores que se interesen por el área.

En este contexto, los próximos párrafos pretenden discutir, de manera más práctica, las etapas del referido instrumental, que se siguen secuencialmente, en sentido horario, correlacionando con las posibilidades de inserción de la metodología en el área de Educación patrimonial, en las que pueden incluirse la Educación en museos, que se encuadra en el ámbito de la educación no formal.

La primera etapa del arco, denominada de **observación de la realidad**, los estudiantes interactuaron con el ambiente físico, a través de la observación y dialogan con moradores de la comunidad, los cuales mencionan las principales implicaciones acerca del problema central, delimitado anteriormente por el tutor. Posterior a la observación, ya en el ambiente escolar, el grupo debate acerca de las situaciones observadas y realiza una síntesis de éstas, enumerando los principales problemas encontrados y sus **puntos clave**.

Estos dos puntos iniciales pueden ser estimulados por el tutor, al trazar el territorio en que se efectuarán las visitas, delimitando el espacio-tiempo necesario para el desarrollo de las prácticas, pero sin interferir en el modo de observación de los estudiantes, pudiendo, apenas, hacer consideraciones puntuales sobre la aplicación de la práctica y su

viabilidad. A ejemplo de delimitaciones que pueden ser hechas en relación al Patrimonio Histórico y Cultural es encontrar los motivos de una posible baja visita de determinado museo por estudiantes de las escuelas locales, donde el tutor, junto con el grupo, van al Centro, debaten con funcionarios y los visitantes, reflejan, se cuestionan y trazan las principales problemáticas encontradas: horarios no concordantes con la realidad, exposiciones poco atractivas, falta de estímulo y/o invitación en las escuelas, currículo escolar que no valora la cultura local, entre otros.

Estudios desarrollados por Pacheco (2010), interrelacionan las acciones educativas dirigidas al Patrimonio Histórico y Cultural con metodologías de enseñanza que consideren la realidad social. Para el autor, las metodologías desarrolladas en el seno de la educación patrimonial deben resguardar la función social de investigación y divulgación de la memoria, principalmente a través de la lectura del mundo (observación de la realidad), las cuales encuentran, en los pensamientos de Freire, el fundamento para su efectividad.

Por su parte, el tercer paso del arco, llamado de **teorización**, es el punto que proporciona subsidios estructurales de discusión, permitido por la profundización conceptual buscada por los alumnos, bajo la orientación del tutor. En síntesis, el grupo de alumnos involucrados en las prácticas debe buscar, en la literatura especializada (libros, artículos, sitios, periódicos y demás vehículos pertinentes), materiales que en el futuro empiecen las prácticas de intervención. Es interesante notar, sin embargo, que el direccionamiento de los estudios deberá partir de la (re)visita a la vivencia obtenida en la etapa de observación de la realidad, que fue concretada por la visualización y diálogo con los sujetos que conviven con ella, así como de los cuestionamientos levantados y sintetizados en los puntos clave.

El papel del tutor, en ese punto, es “dirigir a los estudiantes para que éstos alcancen objetivos que ellos mismos han desarrollado y garantizar que tales objetivos sean alcanzados de la mejor manera, pudiendo sugerir artículos, documentales y otros materiales de investigación, a fin de tener éxito en las etapas posteriores” (Santos et al., 2017, p. 268). En este contexto, se firma, aquí, la diferenciación del papel del educador frente a las prácticas con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, en las cuales el docente se aleja de la postura habitual, adquirida, a veces, en su formación inicial, basada en la transmisión de los conceptos, las clases expositivas y el autoritarismo, pasando a asumir posición de tutor/orientador, permitiendo el diálogo con estudiantes y comunidad, enseñando para la autonomía y ciudadanía.

Posterior a la teorización, las **hipótesis de solución** preceden al retorno a la realidad observada en el primer paso. En esta etapa, los alumnos crean estrategias, planean, crean y organizan las actividades que, en su juicio, bajo una estrecha orientación del tutor, podrán enfrentarse a las problemáticas anteriormente vivenciadas. En este sentido, es de suma importancia subrayar que la elaboración de las metas y estrategias para la intervención subsiguiente debe ser pensada por el grupo de estudiantes, bajo la mínima influencia del tutor en la conducción de dicho grupo.

Sin embargo, para no influenciar fuertemente en la decisión de los estudiantes, haciendo que sea puntual sólo lo necesario, el tutor necesita realizar perfeccionamientos y reflexiones sobre su práctica y alejarse de la postura tradicional docente en transmitir conocimientos, lo que puede mostrar cierta resistencia inicialmente, incentivando al grupo a buscar en sus propias fuentes y ser autónomos y participativos. Los estudios desarrollados por Mesquita, Meneses y Ramos (2016), en un curso superior de Enfermería, que hace uso de metodologías activas, corroboraron que uno de los principales escollos en la implementación de las referidas metodologías es la “resistencia en modificar y actualizar su práctica” (p. 483). Así, para el cumplimiento de las hipótesis de solución, como de cualquier otra etapa del arco, es necesario que el docente cree en el trabajo colectivo y, principalmente, desee aprender de la construcción y desarrollo de éste, aprendiendo a aprender.

Por último, la etapa de **aplicación a la realidad**, aquí denominada de **intervención**, está marcada por el retorno a la realidad de la comunidad, vivenciada al inicio del arco. El grupo de estudiantes pone en práctica las actividades elaboradas y confeccionadas en la etapa de hipótesis de solución, las cuales son una forma, en la óptica discente, de enfrentar/solucionar el problema observado en la vivencia con la comunidad, dirigidos por sus relatos y por la propia observación. Sin embargo, la etapa de intervención no debe ser vista como una simple conclusión metodológica, precisa (re)afirmar los lazos creados entre escuela y comunidad, dotando de sentido a las actividades desempeñadas y haciendo que la comunidad sea contemplada, verdaderamente, en las acciones que fueron propuestas.

Desde el punto de vista instrumental y curricular, las acciones de intervención pueden tener diferentes ramas y formas de concretarse. El tipo de intervención debe ser adecuado a la realidad específica de la comunidad y no estar lejos de las posibilidades de los estudiantes, como la viabilidad, la seguridad y la coherencia de la propuesta. En esta perspectiva, en este punto del desarrollo del arco, es posible observar el rompimiento de las tendencias tradicionales, sea por el hecho de que la escuela salga de su locus, haciendo una (des)territorialización de sus prácticas y asumiendo un currículo más dinámico, flexible y real, así como por la posición de protagonismo de los estudiantes, que son los verdaderos sujetos de su aprendizaje.

Se concuerda con Paraíso (2010) que “los currículos más interesantes e importantes son aquellos que hacen una desterritorialización, contagian y provocan sensaciones: son los notables” (p. 601-602). En esta égida, acciones desarrolladas sobre el uso de metodologías activas con el fin de realzar el valor traído por la cultura, que atraviesa, entre otras cosas, por su propia manifestación, cargada de valores tradicionales y simbólicos que deben componer los saberes escolares. Con ello, los contenidos desarrollados pueden componer la realidad local, haciendo que la formación de ciudadanos del lugar, en detrimento de la transmisión mecánica de contenido, sea el objetivo principal de la escuela, haciendo sus estudiantes críticos, reflexivos, competentes y hábiles.

CONSIDERACIONES FINALES

Las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, como la Problematización con el arco de Maguerez, son ejemplos de procedimientos que pueden ser utilizados como alternativos para superar la forma tradicional de exposición y transmisión de contenido, aún presente en las aulas, en diversos niveles de enseñanza. La teoría crítica del currículo, sin embargo, denuncia la rigidez curricular y las manifestaciones expresadas por él como establecidas por las relaciones de poder, vigentes por las diversas esferas de la sociedad.

De acuerdo con la teoría crítica, el desarrollo de prácticas de enseñanza que van más allá de la uniformización curricular, insertando y valorizando la cultura local es que deben ser desarrolladas y estimuladas prácticas de enseñanza dirigidas a la comunidad. En este contexto, la sensibilización de los discentes, así como de la comunidad local se hace de manera práctica y participativa, basada en las problemáticas existentes y en la elaboración de acciones que sean capaces de enfrentarlas. De igual forma, cuando la problematización se vuelve hacia aspectos que pueden ser considerados, por parte de la comunidad, abstractos –como la cultura y el patrimonio histórico– ganan representatividad, mientras que la flexibilización de la matriz curricular, notada por la inserción de componentes locales, permite la construcción de identidades y acciones de ciudadanía en los sujetos, protagonistas del aprendizaje.

Así, se nota una estrecha relación entre metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de discusión de temas locales en el ambiente escolar y la aproximación entre escuela y centros de divulgación del Patrimonio Histórico y Cultural, como los museos, debe configurar una práctica presente en el cotidiano escolar, además de las clases habituales de campo o excursiones, sino haciendo parte de los objetivos y metas curriculares, las cuales pasan por la formación ciudadana, (re)conociendo la cultura tradicional y la forma como ésta es desarrollada y transmitida a lo largo de las generaciones.

REFERENCIAS

- Berbel, N.A.N. (1995). Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, (16)2, 9-19.
- Berbel, N.A.N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, (2)2, 139-154.
- Berbel, N.A.N. (2012). A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, (12)35, 103-120.
- Demarchi, J.L. (2016). Perspectivas para atuação em Educação Patrimonial. *Revista CPC*, 22, 267-291.
- Diesel, A., Baldez, A.L.S., Martins, S.N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, (14)1, 268-288.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lemos, C.A.C. (2010). *O que é patrimônio histórico* (51a ed.). São Paulo: Brasiliense.

- Mesquita, S.K.C., Meneses, R.M.V., Ramos, D.K.R. (2016). Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso em Enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, (14)2, 473-486.
- Pacheco, R.A. (2010). Educação, memória e patrimônio: ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, (30)60, 143-154.
- Paraíso, M.A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, (40)140, 587-604.
- Santos, L.R.O. (2018). Formação de reeditores ambientais a partir da metodologia da problematização: (re)unindo o lugar e o currículo. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, Brasil.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2017). A metodologia da problematização no contexto da educação básica: possíveis caminhos para a formação de reeditores ambientais. *Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 3(1), 257-274.
- Santos, L.R.O., Melo e Souza, R., Costa, J.J. (2018). A metodologia da problematização na formação de reeditores ambientais: conceitos, contextos e possibilidades. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*, 5(5), 9-18.
- Silva, T.T. (2005). Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In T.T. Silva, *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (p. 145-152). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2004). Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, (5)9, 157-171.
- Wood, D.F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem-Based Learning. *BMJ*, 326, 328-330.

CAPÍTULO VIII

**LA DIDÁCTICA DE LOS MUSEOS
EN ESPAÑA Y PORTUGAL**

JOSÉ-MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ
.....

INTRODUCCIÓN

La educación en los museos comienza a ocupar el papel que le corresponde, si bien todavía queda un largo camino por recorrer. En el horizonte cercano podemos entrever que los museos van a ser, en cierta medida, espacios de educación formal, coordinándose con los centros de enseñanza y con la administración educativa, dejando atrás la categoría de educación no formal y su carácter estrictamente cultural o de ocio. El establecimiento de departamentos didácticos, las variadas actividades que se proponen, el éxito y participación del público o alumnado, nos invita a ser optimistas. Esta relación entre museos y educación ya se preconizaba en el siglo pasado como un reto para nuestro siglo:

“La escuela, junto con la televisión, debe propiciar la apertura hacia los museos, los teatros, las bibliotecas, el cine y, en general, el conjunto de los espacios culturales propios de cada país, a fin de inculcar a los futuros adultos el sentido de la emoción estética y el deseo de un contacto permanente con las diversas creaciones de la mente humana” (Delors y Otros, 1996, p. 122).

La didáctica en los museos existe en cierto modo desde antiguo, desde finales del XIX de un modo consciente, si bien no en todos los museos se implantó de un modo normalizado. De hecho, todo parece indicar (Mendes, 1999, 677-682; Santacana y Serrat, 2005) que fue en los años sesenta del pasado siglo cuando los museos optaron definitivamente por lo educativo, con algunas excepciones anteriores. El simbólico año 1968 parece clave, pues fue cuando el Consejo Internacional de Museos, ICOM según sus siglas en inglés, debatió en Moscú sobre las tareas educativas y culturales de los museos, acción continuada al año siguiente cuando establece en Múnich una definición de museo que por primera vez contempla la función educativa (Santacana y Serrat, 2005, 105).

En cualquier caso, se denota internacionalmente una falta de método común y de profesionalización todavía a comienzos del siglo XXI, fruto de cierta descoordinación general también presente en los museos de ciencias (Tran y King, 2007), e incluso se comenta que el puesto de educador de museos es el trabajo que nadie quiere asumir en los mismos, por su baja consideración sobre todo cuando ejercen de guías, y eso a pesar de los discursos académicos y políticos (Rodéhn, 2017). En muchas ocasiones el puesto de educador suele ser visto como un primer paso o trampolín hacia el puesto de conservador, según comenta la autora anterior.

Se cumple, pues, medio siglo de los intentos de valorización de la didáctica en los museos, un lapso temporal que debería motivar una evaluación de lo realizado y una renovación personal y material de cara al futuro. Sobre todo, ahora que nos encontramos inmersos en una revolución digital que puede cuestionar el tradicional papel de los educadores de museos, pero que al mismo tiempo fomenta enormemente la función formativa de los mismos (Balsa, 2007).

En este capítulo se traza un recorrido por cómo aborda la normativa la educación en los museos, el desarrollo histórico de los departamentos didácticos en los museos y el momento actual, los protagonistas de este proceso, y los materiales web existentes en la Península Ibérica. También se resumen las características y cifras educativas de los principales museos. Nos centramos en España y Portugal para abordar dos puntos de vista cercanos pero diferentes, en países con relación histórica y proyección internacional.

LEGISLACIÓN

Pasamos a referir los conceptos de museos según la legislación internacional y la nacional de los países aquí referidos.

Según los Estatutos del ICOM (Consejo Internacional de Museos perteneciente a la UNESCO), aprobados por la 22ª Asamblea General en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007:

“Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo”³⁰.

Junto al ICOM, la UNESCO tiene también un Comité de Educación y Acción Cultural (CECA), que recientemente en 2018 organizó una Asamblea General en Georgia para debatir sobre Museos, Educación y Acción Cultural, y que han publicado en su web unos libros con los premios de buenas prácticas, con interesantes proyectos para mejorar la educación en museos³¹. La función educativa de la UNESCO está presente desde sus orígenes tras la segunda guerra mundial, como bien se ha resumido recientemente (Azor, 2016).

En España, el carácter educativo de los museos está expresado ya en el artículo 59 de la Ley de Patrimonio Español 16/1985, si bien el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos, Real Decreto 620/1987, de 10 de abril, lo define mejor tanto en su artículo 2 en el que la actividad didáctica es una de sus funciones, como cuando expresa:

“El área de difusión atenderá todos los aspectos relativos a la exhibición y montaje de los fondos en condiciones que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al Museo.

30 Tomado de: <https://icom.museum/es/actividades/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>. Todas las consultas web de este artículo se realizaron entre junio y agosto de 2019.

31 Véase <http://network.icom.museum/ceca/publicaciones/best-practice/L/1/>.

*Su actividad tendrá por finalidad el acercamiento del Museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines*³².

Así pues, la tradición legislativa democrática ya contemplaba la acción didáctica como una parte importante de los museos estatales, lo que servirá de modelo a la legislación autonómica posterior.

En Portugal, la Ley 47/2004 de 19 de agosto, Lei Quadro dos Museus Portugueses, expresa en su artículo 3 que el museo como institución tiene un objetivo educativo que posibilita la democratización de la cultura y el desarrollo de la sociedad. El carácter educativo está también expresado en su artículo 7, cuando se definen las funciones del museo, y en los artículos 42 y 43, especialmente en este último donde va más allá que la legislación española, al señalar la obligación de colaborar con el sistema educativo:

“1 — O museu estabelece formas regulares de colaboração e de articulação institucional com o sistema de ensino no quadro das acções de cooperação geral estabelecidas pelos Ministérios da Educação, da Ciência e do Ensino Superior e da Cultura, podendo promover também autonomamente a participação e frequência dos jovens nas suas actividades.

*2 — A frequência do público escolar deve ser objecto de cooperação com as escolas em que se definam actividades educativas específicas e se estabeleçam os instrumentos de avaliação da receptividade dos alunos*³³.

Como podemos apreciar, la relación entre educación y museos tiene una larga tradición, que está contenida en las normas estatales y en relación con las recomendaciones que la UNESCO sugiere.

FASES Y CARACTERÍSTICAS

Los museos españoles y portugueses no abordaron de un modo oficial la didáctica en sus museos hasta los años setenta, como consecuencia de los dictámenes internacionales que en la década anterior fomentaron la implantación de departamentos educativos. La llegada de la democracia a los dos países en torno a esas fechas fue otro de los motivos de que se prestara atención a la didáctica. Podemos establecer tres fases:

- Antes de los años 70. Práctica ausencia de la didáctica en los museos, salvo excepciones.
- Desde los años 70 a los 90. Inicios de la didáctica con un sentido científico, gracias a la formación universitaria.
- De los años 90 hasta hoy. Renovación e implementación de la didáctica en los museos.

32 *Boletín Oficial del Estado* (BOE) de 13-05-1987, artículo 19.

33 *Diário da República* (DR) nº 195 de 19-08-2004, artículo 43.

El interés por la didáctica se plasmó en contrataciones de personal especializado o en la redacción de algunas guías o cuadernos para escolares. En un primer momento, la mayoría de las nuevas contrataciones fueron a maestras de educación primaria o licenciadas en Historia del Arte (Sánchez de Serdio y López 2011, 206). Con el tiempo se fueron especializando o contratando perfiles más formados, y comenzó a colaborarse con empresas privadas.

Sobre el desarrollo profesional, se realizaron algunos encuentros universitarios, que reclamaron la profesionalización del sector, como el 1º Encontro universitário luso-espanhol sobre a investigação e o ensino na área de museologia, celebrado en 1988. También los celebrados en 1995 y 2001 en Setúbal y Lisboa con los títulos de “I Encontro Nacional sobre Museologia e Educação” y “Museus e Educação. Política Educativa: objetivos, formação, captação de novos públicos, parcerias e avaliação” (Figurelli, 2015, 127-128). Diez años después se ofrecían en las universidades portuguesas entre nueve y doce cursos de máster especializados en museos, mientras en las españolas eran unos dieciocho, contando los de gestión cultural (Vaquinhas, 2013).

La Red de Museos de España fue creada en 2009 por Real Decreto y estableció que en ella se integraran los museos de titularidad administrativa, principalmente estatales (Gilbert, 2011: 381 y sigs.). En el amplio listado destaca la presencia de museos como el Prado, el Reina Sofía, el Arqueológico, el del Ejército o el de Ciencias Naturales, así como otra veintena más pertenecientes a los ministerios gubernamentales. Las colecciones pueden visualizarse en internet y existe también una página para consultar el directorio de museos³⁴.

La última estadística de los museos españoles que realizó el Ministerio de Cultura, referida a 2018 pero publicada en 2020, señalaba que de los 1.461 museos encuestados, el 92,2 % tenían página web, si bien sólo el 64,8 % de los mismos contaba con actividades educativas, aunque un 71,7 % hacía visitas guiadas; en el 94 % de los casos estas actividades estaban dirigidas a niños, pero se detectaba una escasa publicidad en las páginas web, donde sólo 391 museos, un 26,8 %, ofrecían información sobre dichas acciones³⁵. En todo caso, son cifras, las de las actividades educativas, que van en aumento paulatinamente en la última década, en 2008 solo el 53,2 % de los museos realizaba actividades educativas específicas³⁶.

En Portugal, según el Instituto Nacional de Estatística, había 431 museos en 2018 (en 2020 se habían reducido a 414); en 2018 el público escolar representaba un 20 % de los visitantes³⁷. De éstos, 161 conformaban la Red Portuguesa de Museos, red que fue creada en el año 2000 (Gilbert, 2011: 337 y sigs.), planificando sesiones de formación que también se pueden encontrar en la página web gubernamental³⁸. En 1999 el número de museos analizados era de 530, de los cuales el 59 % afirmaban poseer servicio educativo, siendo la actividad principal las visitas guiadas (Figurelli, 2015, 130).

34 Véase <http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarBusquedaSencilla.do> y <http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?index=true>.

35 Pp. 23, 30, 77 y 78 del documento pdf disponible en: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:86600fdd-26b3-430b-95a5-aba45b4fb3c2/estadistica-de-museos-y-colecciones-museograficas-2018.pdf>.

36 Véase <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6b0724b8-219e-4802-a5d2-77a74be4be06/expo-5-5.pdf>.

37 Véase <https://www.pordata.pt/Municipios/Museus+n%c3%bamer0+-742>.

38 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/>.

Los visitantes escolares en Portugal suponen un porcentaje similar al de España, ligeramente superior, o sea que los profesores tienen un mayor interés por acudir con sus alumnos. La estadística de 2019 indica que está por encima del 20 % del total de visitantes, y algo similar ocurre en años anteriores³⁹. Aunque en algunos casos, según un estudio reciente (Feio, 2014, 16), los visitantes escolares suponen más del 40 %. Esta diferencia con respecto a los museos españoles puede ser consecuencia de políticas de colaboración entre museos y escuelas efectuadas en años precedentes. Existen, además, de reciente, unas estadísticas individualizadas de los principales museos portugueses⁴⁰, cuyo cuadro resumen indica que de las actividades educativas específicas (talleres o juegos) participan un 10 % de los asistentes, y que si sumamos a los padres acompañantes se llegaría casi al 30 %.

Por último, también se han realizado reuniones bilaterales entre los dos países para abordar propuestas museísticas conjuntas y debatir sobre la profesión. El I Encuentro de Museos España Portugal tuvo lugar en Mérida (España) en 2009, y el último y cuarto se celebró en 2016 en Lisboa (Portugal). Además, existen otros encuentros transfronterizos con más ediciones, la Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía, la Asociación Portuguesa de Museología y Acceso Cultura organizaron en 2018 el VII Encuentro Transfronterizo de Profesionales de Museos (ETPM)⁴¹.

De interés también son las políticas de comunicación abordadas por ambos países, sobre todo con la implementación de la presencia en redes sociales, más cercanas a los jóvenes y a las familias, cuestión que ha sido analizada en el caso de los museos arqueológicos destacando los 58.000 seguidores del Museo Arqueológico Nacional de España y los casi 15.000 del Museu Nacional de Arqueologia (Navarro y Rivero, 2019: 170).

AGENTES EDUCATIVOS

Tanto en un país como en otro, el desarrollo de la didáctica en los museos dio lugar a la aparición de un entorno laboral, que pretendía reivindicar su profesionalidad y establecer contactos y redes de trabajo. La Asociación Española de Museólogos fue creada en 1993 en Madrid y durante más de veinticinco años ha incidido en el papel formativo del personal educativo. La Asociación Portuguesa de Profesionales de la Museología fue pionera y avanzada a su tiempo, pues fue creada en 1965, y en 1987 celebró un coloquio en Lisboa con el título “La escuela va al museo” de gran interés y cuyas actas fueron publicadas, y que recorría el camino inverso a lo habitual y a lo realizado poco antes cuando el museo iba a la escuela (Knauss, 2011)⁴².

En 2002 fue creada una plataforma transfronteriza llamada Mouseion que aglutina a museos de ambos lados de la raya entre España y Portugal. Dicha plataforma organiza

39 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estudos-de-publicos/> y <https://www.pordata.pt/Municipios/Museus+total+de+visitantes++visitantes+escolares+e+estrangeiros-744>.

40 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/estudos-de-publicos/>.

41 Los programas de estos encuentros bilaterales Portugal España pueden consultarse en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/museos/mc/cimm/encuentros/encuentros-bilaterales.html> y <https://etpmuseos.com>.

42 Véanse las siguientes páginas web: <https://www.museologia.net>, <https://apmuseologia.org/>, y <https://www.youtube.com/watch?v=pyl2kX7PEpU>.

regularmente congresos y jornadas, entre las que destacamos la feria de material educativo celebrada en 2013 en Badajoz, para dar a conocer los recursos pedagógicos de los museos⁴³.

A nivel más extenso y con mayor actividad, algo similar es lo que desarrolla Ibermuseos desde 2007, con más de nueve mil instituciones participantes, aglutinando aparte de España y Portugal a casi todos los países centroamericanos y sudamericanos. Ibermuseos acaba de convocar, como medida de promoción de la didáctica, los décimos premios de Educación, existiendo un banco de buenas prácticas de los premiados anteriormente que constituyen ejemplos motivadores a seguir. Este año 2019, además, se ha celebrado en Lisboa la Semana Ibermuseus, con la reunión de importantes profesionales que han abordado el futuro del sector⁴⁴.

También encontramos a los Amigos de los Museos, público que apoya a estos centros culturales y a cuyo frente está la Federación Mundial de Amigos de los Museos (WFFM), la idea fue concebida en Barcelona (España) en 1967 y la última asamblea se celebró en 2018 en Madeira (Portugal). La Federación Española de Amigos de los Museos (FEAM) se creó en 1983 mientras que en Portugal existen dos: la Federação Nacional de Amigos dos Museos (FNAMUS) y la Federação de Amigos dos Museos de Portugal (FAMP) creadas en 1996 y 1998 respectivamente, si bien con interés por converger en un único órgano de representación⁴⁵.

Los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) son los equipos que trabajan en el museo con funciones didácticas. En España llevan ya muchos encuentros o jornadas, que se vienen celebrando desde 1980, y este 2019 se celebrarán en Palma de Mallorca las XX Jornadas DEAC. Aunque en los museos existían desde algunos años antes, como respuesta ante el innumerable grupo de escuelas que solicitaban una visita guiada, estos puestos de trabajo eran precarios y con poca estabilidad como señala la bibliografía; incluso bien avanzado el siglo XXI las plantillas de los museos integradas en los DEAC eran todavía reducidas (Sánchez de Serdio y López 2011, 206-207).

En Portugal estos departamentos se denominan Servicios Educativos (SE)⁴⁶. El primer servicio educativo en un museo se fundó en el Museo Nacional de Arte Antiga, hace más de cincuenta años, y otros siguieron su estela en la década siguiente; la mayoría se establecieron entre los setenta y los ochenta (Duarte y Victor, 1996; Figurelli, 2015). Sin embargo, en el año 2000 todavía tan sólo un 44 % de los museos portugueses poseían un servicio educativo permanente, dato que se incrementaba a un 91 % en el caso de los museos integrados en la Red Portuguesa de Museos (Frayão, 2007).

Resulta curioso comprobar cómo desde mediados del siglo XX muchos museos portugueses realizaron acciones educativas, e incluso crearon departamentos didácticos. Por ejemplo, en el Museo Nacional de Arte Antiga se creó en los años sesenta un aula didáctica o taller, al igual que en Museo Nacional Soares dos Reis; en el Museo Calouste Gulbenkian existían, ya desde los setenta, visitas guiadas para escolares (Leal, 2007, 35-38).

43 <http://www.juntaex.es/comunicacion/noticia?idPub=9868#.XUxIJFQzbIU>.

44 <http://www.ibermuseos.org/sobre/paises/> y <http://www.ibermuseos.org/acciones/educacion/>.

45 <http://www.museumsfriends.com/>, <http://www.feam.es>, <http://fampportugal.blogspot.com/>, y fnamusportugal@gmail.com.

46 <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/dgpc/servicos-educativos/>.

En conclusión, se denota todavía una falta importante de personal especializado especialmente en número de profesionales de la didáctica en los museos (Suárez, Calaf, Gutiérrez y Urbano, 2021).

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LAS PÁGINAS WEB DE LOS PRINCIPALES MUSEOS

Analizamos aquí la información disponible en las webs de los grandes museos de España y Portugal, visualizadas a mediados de 2019. Suele haber gran uniformidad, si bien algunos museos permiten descargas de materiales y otros no. Casi ninguno indica el personal que se dedica a los servicios o departamentos educativos, aunque sí suele haber un email de contacto específico. Muchos de estos museos están incorporando las apps para fomentar también la educación.



Figura 01. Detalle de la web del Museo del Prado, año 2019.

Como dato a tener en cuenta, conviene destacar que el Museo del Prado (<https://www.museodelprado.es/>), quizá el más prestigioso y conocido de los museos españoles, no tuvo un departamento o área educativa hasta 1983. Actualmente el equipo, según la página web del museo, lo forman varias personas, entre las que hay una coordinadora general y una jefa de servicio. La memoria de actividades de 2016, disponible en internet, recoge que el área de educación se encargó ese año de 1.862 visitas escolares organizadas y 8.389 visitas escolares libres, que atendieron a 49.043 y 234.901 alumnos respectivamente, de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, cifras que suponen prácticamente el 10 % de los visitantes totales e implican una dedicación personal y exclusiva. La mayoría de los grupos escolares tienen edades comprendidas entre los 8 y los 16 años⁴⁷.

47 <https://www.museodelprado.es/museo/memoria-anual>, memoria 2016, pp.206-2016 del pdf. Estas cifras son muy similares en la memoria de 2017.

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<https://www.museoreinasofia.es/>), según su página web, cuenta también con un equipo dirigido por una jefa de área y que cuenta con otras tres personas (un/a jefe/a de servicio y dos jefes de sección, todos funcionarios), y dispone en dicho sitio virtual un apartado destinado a la educación y a los escolares con múltiples recursos.

Lo mismo ocurre con el Museo Thyssen de Madrid (<https://www.museothyssen.org/>), que recopila actividades desarrolladas en años anteriores o futuras, pudiéndose buscar por categorías; cuenta con un equipo multidisciplinar bastante activo con laboratorios y centro de estudios.

El Museo del Ejército (<http://www.museo.ejercito.es/>), cuya sede está en Toledo, cuenta en su página web con abundantes recursos educativos como cuadernos, juegos, aparte de las ya habituales visitas guiadas. Posee también un aula didáctica.

El Museo Nacional de Ciencias Naturales (<http://www.mncn.csic.es/>) tiene en su web guías y recursos educativos, tanto de la exposición permanente como de las temporales, y recursos interactivos. Aparte de las visitas o talleres hacen entrega de material pedagógico.

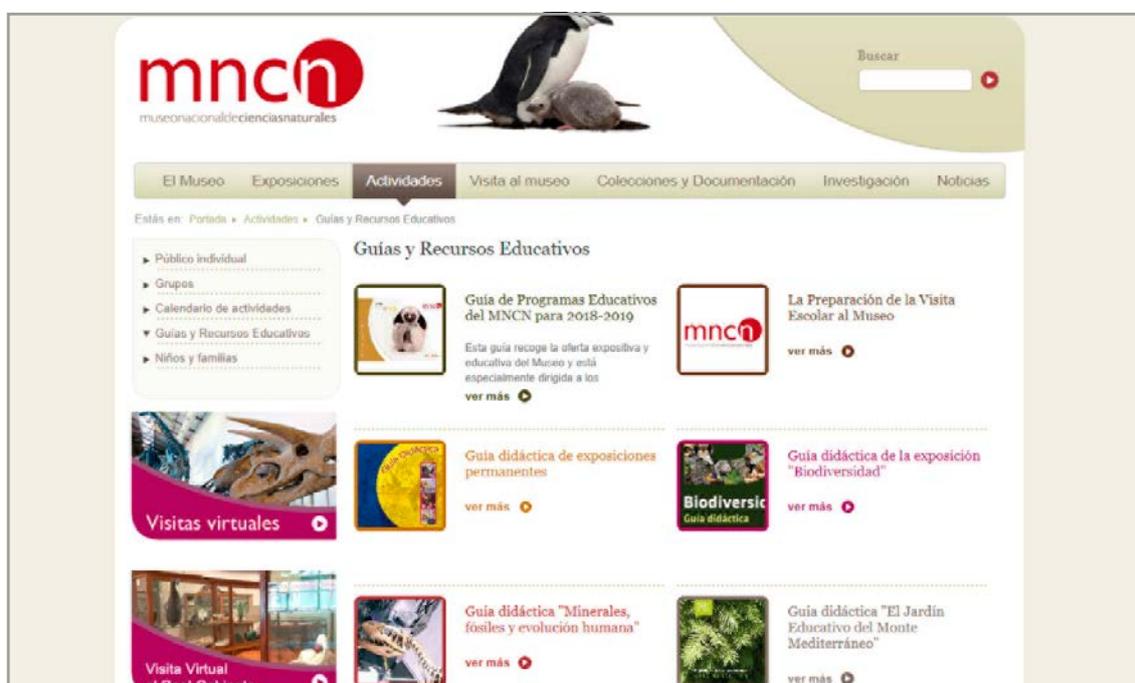


Figura 02. Detalle de la web del Museo Nacional de Ciencias Naturales, año 2019.

El Museo Arqueológico Nacional (<http://www.man.es/man/home.html>), con sede también en Madrid, incluye visitas teatralizadas o monólogos, un área de juegos, y abundantes talleres para 15-30 personas que se pueden reservar por internet.

El Museo del Traje (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mtraje/inicio.html>) es uno de los que mejor especifican su oferta didáctica, con numerosas visitas guiadas especializadas o temáticas y talleres clasificados según edades.

El Museo Nacional de Arte de Catalunya (<https://www.museunacional.cat/es>) también dispone en su página web de abundante información sobre sus actividades educativas. Hay proyectos con las escuelas aquí detallados, dossiers descargables muy variados.



Figura 03. Detalle de la web del Museo del Traje, año 2019.

El Museo Nacional de Arte Romano, situado en Mérida, ofrece dos campañas educativas al año para infantil y primaria, aparte de los talleres de verano. También cuenta con teatralizaciones y recreaciones. Para secundaria principalmente programan actividades en la Semana de la Ciencia y en el Festival de Teatro Juvenil, y cuentan con visitas adaptadas a colectivos especiales. La responsable educativa trabaja en el departamento de Difusión y Comunicación.

El Museo Nacional dos Coches de Lisboa, el museo portugués más visitado en 2018, cuenta, según su página web (<http://museudoscoches.gov.pt/>), con un departamento educativo de al menos tres personas, liderados por una coordinadora. El museo da algunas pautas para los profesores a la hora de preparar la visita guiada, que tienen una duración aproximada de una hora; también ofrece talleres para la construcción total o parcial de carrozas a tamaño reducido, o para el aprendizaje de ciertas técnicas artesanales, que suelen durar hora y media.

El Museo Nacional de Arte Antiga, el primero que en los años treinta ya contaba con un servicio similar, no muestra en su página web (<http://www.museudearteantiga.pt/>) el personal destinado a este fin didáctico, aunque dispone y difunde las principales actividades realizadas tanto para niños como para profesores.

Otros museos, como el Geológico, el Museo Nacional del Azulejo (<http://www.museudoazulejo.gov.pt>) o el Calouste Gulbenkian (<https://gulbenkian.pt/>) disponen de folletos pedagógicos y material didáctico en sus webs, adaptadas por ciclos en estos dos últimos casos, e incluso con material adaptado para personas con necesidades educativas especiales. El museo Gulbenkian publica incluso un pdf con sus actividades por curso escolar y envía un boletín informativo a quien así lo solicite.



Figura 04. Detalle de la web de la Fundação Calouste Gulbenkian, año 2019.

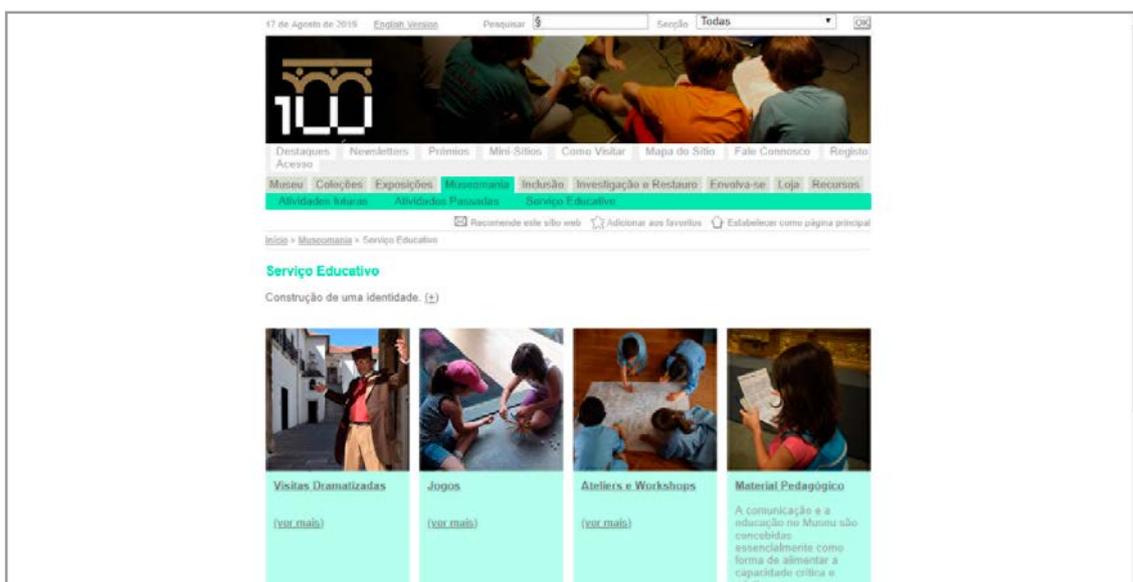


Figura 05. Detalle de la web del Museu Machado do Castro, año 2019.

El Museo Nacional Soares dos Reis (<http://www.museusoaresdosreis.gov.pt/>), de Porto, que ya desde los años sesenta se preocupó por ofrecer visitas y talleres didácticos, ofrece en su web visitas guiadas u orientadas y materiales de apoyo.

El Museo Nacional de Arqueologia (<http://www.museunacionalarqueologia.gov.pt/>) indica el nombre de su responsable, un email de contacto y permite descargar la oferta educativos para prescolar y primaria, donde visitas y talleres suelen durar entre 45 y 60 minutos.

La oferta del Museo Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, en Lisboa, (<http://www.museuartecontemporanea.gov.pt/>), que también indica el nombre de su coordinadora, no permite por ahora la descarga o visualización de los materiales pedagógicos. En

el apartado de historia refiere que la ausencia de espacio ha condicionado el desenvolvimiento de actividades didácticas.

El Museo Machado do Castro de Coimbra (<http://www.museumachadocastro.gov.pt/>) ofrece visitas dramatizadas, juegos, talleres y otro material pedagógico. También el Museo do Traje (<http://www.museudotraje.gov.pt/>) informa de su oferta pedagógica, aunque de manera más reducida.

Nombre	Email de contacto del servicio educativo	Visita guiada Simple / Variada	Taller	Cursos	Material interactivo	Material descargable	Otros
Prado	X	Ambas	X	X	X	X	
Reina Sofía	X	Ambas	X	X		X	
Thyssen Madrid	X	Ambas	X	X			
Ejército	X	Ambas	X		X	X	Teatro
Ciencias Naturales	X	Ambas	X	X	X	X	Monó-logos
Arqueológico	X	Ambas	X	X			Teatro
Traje	X	Ambas	X	X			
Cataluña	Formulario	Ambas	X	X		X	
Arte Romano	X	Ambas	X	X			Teatro

Tabla 1. Recursos educativos disponibles en Internet por los museos españoles analizados. Datos 2019, tabla de elaboración propia.

Nombre	Email de contacto del servicio educativo	Visita guiada Simple / Variada	Taller	Cursos	Material interactivo	Material descargable	Otros
Coches	X	Ambas	X			X	
Arte Antiga	X	Ambas	X	X			
Azulejo	X	Simple	X			X	
Gulbenkian	Formulario	Ambas	X	X		X	
Soares dos Reis	X	Simple				X	
Arqueologia	X	Ambas	X				
Chiado	X	Ambas	X	X			
Machado de Castro	X	Ambas	X			X	
Traje	X	Ambas					Códigos QR

Tabla 2. Recursos educativos disponibles en internet por los museos portugueses analizados. Datos 2019, tabla de elaboración propia.

CONCLUSIONES

La didáctica de los museos en España y Portugal ha experimentado un enorme avance en las últimas décadas. Con una legislación actualizada y profesionalizándose enormemente, ello no se ha traducido en un aumento de contrataciones o puestos específicos en los museos; se advierte que la mayoría de los equipos están formados por entre una y tres personas, que combinan con dificultad el trabajo de oficina con el trabajo de atención al público que cada vez exige más tiempo. Por lo tanto, la mayoría del personal de los servicios didácticos se ve forzado a ser más divulgador que investigador. Entre sus capacidades, aparte de su cultura y la creatividad, sobresalen las habilidades comunicativas, sobresaliendo la empatía y la adaptabilidad.

Como aspectos positivos, es evidente que se han estudiado los públicos, se han sistematizado las técnicas, se ha democratizado la participación ciudadana, se ha aumentado la oferta educativa, se han creado espacios al efecto, se han diversificado los discursos, se ha instalado la interactividad y se han aplicado las nuevas tecnologías. Portugal y España están a la vanguardia en ese sentido, comparten redes de trabajo, se intercambian información y colaboran en algunos casos, aunque todas estas acciones podrían implementarse aún más.

Como aspectos negativos, en la mayoría de los casos se apuesta en exceso por la visita guiada general, sin adaptarse temática o curricularmente. Todavía hay cierta sensación de que la didáctica se trabaja en los museos con absoluta independencia, autónomamente, primando las peculiaridades de la colección, el entorno o la historia; a cambio, se oferta para públicos muy variados, por niveles diferenciados. En las páginas web no siempre están disponibles los materiales didácticos, aunque sí direcciones de correo electrónico exclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Azor Lacasta, Ana Isabel (2016). "Medio siglo de museos en la UNESCO: las recomendaciones de 1960 y 2015". Revista *Museos.es*, nº. 11-12, pp. 213-228.
- Balsa Carvalho de Pinho, Joana Maria (2007). "Museus e internet. Recursos online nos sitios web dos museus nacionais portugueses", revista *Textos de la CiberSociedad*, nº 8. Disponible en: <http://www.cibersociedad.net>.
- Delors, J. y Otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 2000.
- Domínguez Arranz, María Almudena y Antoñanzas Cristóbal, M^a Victoria (2015-2016). "Formación y educación en museos: un diálogo a varias voces". *Museos.es*, nº 11-12, pp. 97-117.
- Duarte, Ana y Victor, Isabel (2009). "Os serviços educativos e as actividades de extensão cultural nos museus. O caso dos museus municipais de Setúbal". *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 8, nº 8, junio 2009. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/283>.
- Feio, Maria Helena Afonso (2014). *Relação entre escola e museus. Olhar crítico sobre o concurso "A minha escola adota um museu..."*. Tese de mestrado em educação artística, Universidade de Lisboa. Disponible en: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15730/2/ULFBA_TES%20766.pdf.

- Fernández, Magda (2003). “Los museos: espacios de cultura, espacios de aprendizaje”, *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 36, pp. 55-61. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=15:los-museos-espacios-de-cultura-espacios-de-aprendizaje&catid=10&Itemid=103.
- Figurelli, Gabriela Ramos (2015). “Os serviços educativos em museus portugueses: uma contextualização histórica”. *Cadernos de Sociomuseologia*, vol. 50, nº 6, pp. 115-135. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/5260>.
- Frayão Camacho, Clara (2007). “Serviços educativos na rede portuguesa de museus. Panorâmica e perspectivas”. *Museos para la participación*, actas / coord. por Sara Barriga e Susana Gomes da Silva, Setepés, Porto, pp. 26-41. Disponible en: https://portefolioseminarionr.webnode.pt/_files/200000091-8262a8362b/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf.
- Gilabert González, Luz María (2011). La gestión de museos: análisis de las políticas museísticas en la Península Ibérica. Tesis doctoral dirigida por Cristóbal Belda Navarro y María Teresa Marín Torres. Universidad de Murcia. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/26840>.
- Knauss, Paulo (2011). “A presença de estudantes. O encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX”. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46: pp. 581-597. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384434839010>.
- Leal, Vanessa Oliveira (2007). *As artes plásticas como actividade lúdica no espaço museal* [...]. Trabajo Fin de Máster en Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Mendes, José Amado (1999). “O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais”. Lisboa. *Didaskalia* nº 29: 1-2, pp. 667-692.
- Navarro Neri, Iñaki y Rivero Gracia, María Pilar (2019). Los principales museos arqueológicos españoles en las redes sociales: estudio exploratorio sobre procesos educomunicativos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34-1, 163-178.
- Rodéhn, Cecilia (2017). “The job that no one wants to do? Museum educators’ articulations about guided tours”. *Museum & Society*, nº 15 (1), pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.29311/mas.v15i1.658>.
- Sánchez, Aída y López, Eneritz (2011). “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. *Desacuerdos*, nº 6, pp. 205-221. Disponible en: https://www.macba.cat/uploads/publicacions/desacuerdos/textos/desacuerdos_6/Aida_Sanchez.pdf.
- Santacana Mestre, Joan y Serrat Antolí, Núria (2005). *Museografía didáctica*. Ariel, Barcelona.
- Suárez Suárez, Miguel Ángel; Calaf Masachs, Roser; Gutiérrez Berciano, Sué y Urbano Contreras, Antonio (2021). Investigación evaluativa de visitas escolares: Hacia la profesionalización en la educación museística. *Revista Complutense de Educación*, 32-4, 515-524.
- Tran , Lynn Uyen & King, Heather (2007). “The Professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums”. *Museum Management and Curatorship*, nº 22-2, pp. 131-149 <https://doi.org/10.1080/09647770701470328>.
- Vaquinhas, Irene (2013). “A museologia como campo de estudo nas universidades portuguesas: esboço de evolução, pertinência e atualidade”, revista *Midas*, nº 1, 27 pp. Disponible en: <http://journals.openedition.org/midas/142>; DOI: 10.4000/midas.142.

NOTA BREVE DE LOS COORDINADORES



MARÍA TERESA BECERRA TRAVER

Licenciada en Psicopedagogía y Doctora por la Universidad de Extremadura (España). Profesora de la Universidad de Extremadura. Sus líneas de investigación actuales son: Didáctica de los museos, Atención a la diversidad, Recursos tecnológicos y Análisis de la práctica educativa.

E-mail: mbectra@unex.es



SILAINE MARIA GOMES BORGES

Master en Administración de Empresas y Recursos Humanos-Universidad de Extremadura-UNEX, Badajoz-España (2002). Cursos de Doctorado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNEX (2005-2007). Doctora por la Universidad de Extremadura (2013). Pedagoga-Licenciatura Plena y Orientación Educacional. Profesora de la Universidad Federal de Sergipe con actuación en el Colegio de Aplicación (Brasil).

E-mail: m_gborges@hotmail.com

NOTA BREVE DE LOS AUTORES



ANDREZA SANTOS CRUZ MAYNARD

Posdoctorado en Historia por la Universidad Federal Rural de Pernambuco (2015), Doctorado en Historia por la Universidad Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (2013), Maestría en Historia por la Universidad Federal de Pernambuco (2008) y Licenciada en Historia por la Universidad Federal de Sergipe (2005). Profesora de Máster Profesional en Enseñanza de la Historia por la Universidad Federal de Sergipe. Miembro del Grupo de Estudios de Tiempo Presente (GET/UFS/CNPq). Directora del Boletim Historiar (Universidad Federal de Sergipe). Profesora de Historia de la Facultad de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: andreza@getempo.org



ANÉZIA MARIA FONSECA BARBOSA

Licenciatura completa Geografía, Universidad Estado de Piauí - UESPI, Especialista en Geografía y Enseñanza, Universidad Estado de Piauí - UESPI, Maestría en Desarrollo y Medio Ambiente, Universidad Federal do Piauí - UFPI (PRODEMA/UFPI), Doctorado en Geografía, Universidad Federal de Sergipe - UFS, Profesora de la Universidad Federal de Sergipe (Brasil).

E-mail: aneziamaria@academico.ufs.br



CHRISTIANE RAMOS DONATO
.....

Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad Federal de Sergipe (UFS), maestría y doctorado en Desarrollo y Medio Ambiente por la UFS. Profesor de Ciencias y Biología de la Facultad de Aplicación de la UFS (CODAP/UFS) y ex vicedirector de CODAP/UFS, de 2017 a 2021. Curador de EduCarstE, miembro de eBRE (Escuela Brasileña de Espeleología) y Espeleonordeste. Tiene experiencia en las áreas de Educación y Ecología, trabajando principalmente en las siguientes materias: Educación Ambiental, Enseñanza de Ciencias y Biología, Biología Subterránea, Conservación de la Naturaleza, Evaluación de Dinámica Ambiental, Planificación y Gestión Ambiental, Ecosistema y Ecología Comunitaria.

E-mail: christianecrd@yahoo.com.br



CRISTINA DE ALMEIDA VALENÇA CUNHA BARROSO
.....

Profesora del curso de Museología de la Universidad Federal de Sergipe-UFS (Brasil), Doctora en Educación por la Universidad Federal de Bahía, Maestría en Educación de la UFS. Graduada en Historia y Licenciatura por la UFS y en Pedagogía por la Faculdade Clarentiano. Líder del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre el Patrimonio Cultural de Sergipe - GEMPS, coordinador del Laboratorio de Museología Aplicada - LABMUSAS.

E-mail: tina_valenca@yahoo.com.br



JAILTON DE JESUS COSTA
.....

Doctor en Geografía por la Universidad Federal de Sergipe en 2013. Bachiller (2009) y Licenciado (2006) en Geografía. Docente de la Universidad Federal de Sergipe, con actuación en el Colegio de Aplicación. Actúa en los programas de Master y Doctorado del programa de Post-graduación en desarrollo y Medio Ambiente - PRODEMA

E-mail: jaicosta.se@gmail.com



JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ
.....

Doctor en Historia del Arte por la Universidad de Extremadura (España, 2008). Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Zaragoza, desde 2018. Ha sido profesor también en la universidades de Extremadura (2009-2014 y 2015-2018), y Granada (2014-2015), técnico de Patrimonio en Mérida y Guadalupe, y becario posdoctoral en Coimbra (Portugal). Ha realizado estancias de investigación en Lisboa (Portugal), Bologna (Italia) y Valencia (España). Sus líneas de investigación actuales son: libros de texto, didáctica de la Historia del Arte, salidas escolares, e Historia Viva y Patrimonio.

E-mail: joseman@unizar.es



JOSEVÂNIA NUNES RABELO
.....

Graduada en Ciencias Sociales (Licenciatura y Bachillerato) y en letras-Portugués/Francés, ambos por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil). Master en Sociología por el Núcleo de Post-Graduación e investigación en Ciencias Sociales-NPPCS de la Universidad Federal de Sergipe São Cristovão-SE. Profesora de Sociología del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Sergipe.

E-mail: josevaniarabelo@gmail.com



KLECKSTANE FARIAS E SILVA LUCENA FERREIRA
.....

Graduada en Licenciatura en Historia, por la Universidad Federal de Sergipe (Brasil), actualmente jefa de servicio en la Casa del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional en São Cristóvão/SE. Ejercía las funciones de inspección patrimonial en ciudades históricas.

E-mail: kleckstanef3@outlook.com



LUIZ RICARDO OLIVEIRA SANTOS
.....

Doctorando en Desarrollo y Medio Ambiente en la Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Es profesor de Ciencias y Biología en la Escuela Básica. Trabaja en investigación y extensión en Educación Ambiental, Educación Básica y Metodologías Activas.

E-mail: ricardooliveira@academico.ufs.br



ROSEMERI MELO E SOUZA
.....

Doctora en Desarrollo Sostenible por la Universidade de Brasília (Brasil). Es profesora asociada del Departamento de Ingeniería Ambiental de la Universidade Federal de Sergipe (Brasil), donde también es profesora permanente de lo Programa de Posgrado en Desarrollo y Medio Ambiente y, también, del Programa de Posgrado en Geografía. Actúa en las áreas de Geografía Física; Biogeografía y Ciencias Ambientales; Cambios, Riesgos y Conflictos Ambientales.

E-mail: rome@academico.ufs.br

