



EDUCOMUNICACIÓN SOCIOAMBIENTAL EN EL MUSEO: EXPOSICIÓN, SABERES AMBIENTALES Y COLABORACIÓN

Socioenvironmental educommunication in the museum: exhibition, environmental knowledges and collaboration

Iván Borroto Rodríguez [8rotico@gmail.com]
*Programa de Capacitação Institucional
Coordenação de Comunicação e Extensão
Museu Paraense Emílio Goeldi
Avenida Magalhães Barata, 366, Belém do Pará, Brasil*

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la dimensión educ comunicativa y socioambiental de las exposiciones colaborativas con los pueblos indígenas, así como también se identifica y analiza esa dimensión en una exposición con participación indígena. Para este propósito, se llevó a cabo un estudio de concepción dentro de un enfoque metodológico cualitativo. Los métodos de investigación utilizados fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. En la exposición objeto del análisis, se identificó un proceso colaborativo en el cual los indígenas actuaron como consultores culturales de las representaciones museográficas construidas por los científicos occidentales. Por otra parte, se identificaron saberes ambientales indígenas en la exposición. Estos resultados permiten argumentar sobre el potencial educ comunicativo y socioambiental de las exposiciones colaborativas con indígenas.

Palabras Claves: Educomunicación socioambiental; Exposición colaborativas; Saberes ambientales.

Abstract

This article reflects on the educ communicative and socio-environmental dimension of collaborative exhibitions with indigenous peoples. It also identifies and analyzes this dimension in an exhibition involving indigenous participation. For this purpose, a conception study was conducted within a qualitative methodological approach. The research methods used were semi-structured interviews and documentary analysis. In the exhibition under analysis, a collaborative process was identified in which indigenous individuals acted as cultural consultants for the museographic representations constructed by Western scientists. Furthermore, indigenous environmental knowledge was identified in the exhibition. These results contribute to the argument about the educ communicative and socio-environmental potential of collaborative exhibitions with indigenous communities.

Keywords: Socio-environmental educommunication; Collaborative exhibitions; Environmental knowledges.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se alinea con los esfuerzos que en el ámbito académico se enfocan en la renovación del museo en respuesta a las demandas que la sociedad coloca sobre la institución. Se inscribe en el ámbito de las producciones científicas que buscan contribuir al desarrollo de un papel relevante para el museo en el contexto de la crisis socioambiental. En este sentido, se reflexiona sobre la dimensión educ comunicativa y socioambiental de las exposiciones colaborativas con los pueblos indígenas, así como también se analiza esta dimensión en una exposición con participación indígena creada por el Museu Paraense Emílio Goeldi.

El estudio comienza presentando una caracterización de los diversos momentos por los que ha pasado la exposición museológica, y como caso específico, la exposición etnográfica en su relación con los públicos del museo. A continuación, se reflexiona sobre las exposiciones etnográficas y colaborativas, y se establecen conexiones con la educocomunicación socioambiental. Por último, se pone a prueba la hipótesis construida mediante el análisis de la participación indígena y no indígena, así como a través de la identificación de saberes ambientales en la exposición “A ciência dos Mebêngôkre: alternativas contra a destruição”.

LA EXPOSICIÓN MUSEOLÓGICA EN EL CONTEXTO DE LOS MODELOS DE COMUNICACIÓN

La exposición museológica surge en el siglo XIX como una solución al conflicto entre los intereses que abogaban por la preservación e investigación de la colección del museo y aquellos que defendían su presentación a los visitantes (Van-Praët, 1996). Según este autor, este acontecimiento marca el origen del museo moderno, que se caracteriza por contar con un espacio destinado al almacenamiento y estudio de la colección, así como otro espacio destinado a la visita pública.

Al principio del siglo XIX, las exposiciones eran creadas por los científicos-curadores, que tenían total hegemonía sobre la creación del discurso expositivo (Hooper-Greenhill, 2004). En el caso de existir diseñadores y/o educadores, eran considerados profesionales de menor valor, útiles para viabilizar la transmisión del mensaje. La ausencia de retroalimentación por parte de los públicos llevaba a que cualquier mejora se fundamentara en el ensayo y error, lo que colocaba la efectividad de la comunicación en el ámbito de lo improbable (Hooper-Greenhill, 2004). Todas esas características apuntan a la presencia del modelo lineal de la comunicación, que, según Hooper-Greenhill (2000), entiende el conocimiento como objetivo, singular y libre de valores, y la comunicación como un proceso de transferencia de información desde una fuente autorizada a un receptor desinformado.

En un segundo momento, final del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, los museos comenzaron a desarrollar exposiciones comprometidas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, como resultado de la adopción del carácter conceptual de las ciencias de las colecciones y del reconocimiento de la función educativa del museo (Cury, 2005a). Este acontecimiento, según MacDonald y Silverstone (1990), provocó la sustitución de los científicos-curadores en la gestión de la exposición por un equipo de profesionales con diversas formaciones. Así, según los autores, el vínculo entre la exposición y la colección se redujo y, como consecuencia, aumentó la conexión entre la exposición y el público.

El vínculo entre la exposición y el público se incrementó para la segunda mitad del siglo XX con los estudios de públicos como expresión de la preocupación por la recepción del mensaje expositivo. Estos estudios, según Köptcke (2002), comenzaron por los museos norteamericanos en la segunda década del siglo XX, y se extendieron, en un primer momento, a países como Canadá y Francia.

Los estudios de públicos ofrecen informaciones útiles para el ajuste de los productos comunicativos y educativos en función de los visitantes (Marandino, 2005). Desde esta perspectiva, el proceso expográfico puede pensarse a la luz del modelo lineal-circular de la comunicación. Ese modelo se basa en la incorporación de lazos de retroalimentación al modelo lineal de la comunicación, lo que todavía apunta a una cierta hegemonía en la socialización del mensaje (Hooper-Greenhill, 2004), pues la comunicación queda sujeta a las intenciones de los profesionales del museo (Cury, 2013).

Ya en un tercer momento, para finales de la segunda mitad del siglo XX, surgen exposiciones en las que el público es participante creativo en la construcción del discurso expositivo (Cury, 2005a), lo que expresa la existencia del modelo cultural de la comunicación.

En el ámbito del modelo cultural de la comunicación se rompe la linealidad de los modelos anteriores y se favorece la simetría en las interacciones entre el emisor y el receptor durante la comunicación (Cury, 2005a). A la luz de ese modelo, los actores institucionales del equipo museográfico estructuran el mensaje a partir del público, que antes de ser receptor es emisor, ya que, al apropiarse del mensaje expositivo, lo resignifica para expresarlo en el museo y en su cotidiano (Cury, 2013). Así, es posible afirmar sobre la estrecha interrelación entre la comunicación cultural y la educación que acontece en estos espacios, pues la educación solo es eficaz “[...] si el mensaje se incorpora a la vida cotidiana de las personas” (Cury, 2013, p. 18, traducción del autor).

Dadas las consideraciones anteriores, es posible afirmar que la exposición museológica ha avanzado hacia una mayor participación y representatividad de los públicos en la construcción del discurso expositivo.

Este movimiento ha sido acompañado por modelos y teorías emergentes en el campo de la museología, la comunicación y la educación¹. No obstante, de acuerdo con Cury (2005a), es importante destacar que estos diferentes modelos de la comunicación conviven en la actualidad, constatándose que existen diversas comprensiones sobre comunicación en museos y sobre el lugar de los públicos.

LA EXPOSICIÓN ETNOGRÁFICA EN DIRECCIÓN A LA PARTICIPACIÓN DE LOS PÚBLICOS

La exposición etnográfica es un tipo de exposición museológica que ha recorrido un camino que pasa por los tres momentos expográficos anteriormente descritos. Ese recorrido puede percibirse en Abreu (2008), quien propone diversos momentos para los museos etnográficos y sus exposiciones, condicionados, fundamentalmente, por las transformaciones experimentadas por la antropología.

En sus inicios, en el siglo XIX, la antropología se desarrolló condicionada por las lógicas epistemológicas y metodológicas de las ciencias naturales positivistas, con el objeto de estudio centrado en las culturas radicalmente diferentes de los europeos y en sus evidencias materiales, las cuales pasaban a formar parte de una colección sistemática y científicamente clasificada (Abreu, 2008). Según la autora, la exposición presentaba los testimonios materiales de las culturas desde una perspectiva científico-curatorial objetivadora y dominadora. En ese sentido, la exposición era una práctica insertada en las lógicas y en los propósitos de los proyectos coloniales (Russi & Abreu, 2019).

A mediados del siglo XX surgió un nuevo momento en la antropología, ya que investigadores sensibles a las realidades indígenas actúan como mediadores de las causas de los grupos estudiados (Abreu, 2008). En el ámbito de esa perspectiva, según la autora, fueron creados el Museu do Índio en 1953 en Río de Janeiro y el Museu do Homem do Nordeste en 1964 en Recife. Ambos museos representan ejemplos de instituciones comprometidas con la intervención social y política para combatir el prejuicio, el racismo y la intolerancia en la sociedad contemporánea (Abreu, 2008).

Es importante destacar que, si bien para el periodo en cuestión disminuyeron las distancias entre antropólogos e indígenas, las exposiciones y los museos etnográficos todavía hablaban por los otros. Esto sugiere la presencia de alguna de las variantes del modelo transmisivo de la comunicación.

Además, a mediados del siglo XX, los museos etnográficos y sus colecciones perdieron la hegemonía en las investigaciones etnográficas ante el interés de la antropología por los aspectos inmateriales y simbólicos de las culturas (Abreu, 2008). No obstante, ese hecho no afectó el lugar del museo como institución para la formación de colecciones representativas de la cultura material, su documentación y exhibición (Russi & Abreu, 2019).

Ya para los años 90 del siglo XX, y quizás desde un poco antes, surgieron diversas experiencias museológicas vinculadas al campo de la antropología como resultado de las reivindicaciones de los movimientos sociales por la afirmación y la autorrepresentación cultural y étnica (Abreu, 2008), en un contexto de democratización del estado brasileño a partir de la Constitución Federal de 1988 (Motta, 2019). Entre estas experiencias museísticas inéditas, de acuerdo con Abreu (2008), se encuentran la creación de museos étnicos y comunitarios, así como también la emergencia de curadurías colaborativas.

En el caso de los museos étnicos, Abreu (2008) apunta a la fundación del Museu Máguta, primera institución indígena, creada por el Conselho Geral das Tribos Tikuna en 1991 en Benjamin Constant, Amazonas; y Vidal (2013) señala la inauguración del Museu Kuahi, creado a partir de las demandas de los pueblos indígenas del Oiapoque en el año 2007 en Amapá. En esos museos, los procesos museológicos son desarrollados por los propios indígenas en sintonía con las memorias, sentidos, anhelos y demandas de sus comunidades, con el objetivo de preservar la memoria, la identidad cultural, y defender su territorio, entre otras cuestiones (Velthem & Benchimol, 2018).

En lo que respecta a las curadurías colaborativas con indígenas, Abreu (2014) señala a la exposición "Tempo e Espaço na Amazônia - os Wajãpi", inaugurada en el año 2001 en el Museu do Índio, Río de Janeiro, como una de las primeras exposiciones colaborativas. Por su parte, López-Garcés et al. (2017) destacan a la curaduría colaborativa con el pueblo indígena Ka'apor en el año 2014, que incluyó trabajo en las colecciones y la creación de una exposición de corta duración en el Museu Pareense Emílio Goeldi.

¹ Ejemplos: Modelos de la comunicación en museos (Cury 2005a), nuevos conceptos como etnomuseología, museología antropológica, museología etnográfica etc., que expresan las novas aproximaciones entre la antropología y la museología (Cury, 2020).

Tanto la creación de museos étnicos como el desarrollo de procesos museológicos colaborativos son claves para la autorrepresentación y valorización de los pueblos y las culturas involucradas, una vez que los pueblos son a la vez curadores y públicos del museo o de los procesos museológicos, lo que apunta a la presencia del modelo cultural de la comunicación. Así, el que elabora el discurso, emisor, y el que lo recibe, receptor, tienden a superponerse (Cury, 2005b). En ese sentido, según la autora (Cury, 2005b), el público del museo se apropia “[...] de los discursos expositivo y educativo, reconstruye la retórica y la narrativa, discierne sobre la realidad y la ilusión, vive la afectividad, elabora y (re)labora, (re)significa, negocia, argumenta etc.” (p. 161-162, traducción del autor).

La emergencia de paradigmas antropológicos en dirección a una mayor simetría entre los antropólogos y las culturas estudiadas ha propiciado la aparición de museos y procesos museológicos comprometidos con las demandas de los creadores de los objetos pertenecientes a los acervos etnográficos. En ese sentido, de acuerdo con Cury (2017a), el museo se convierte en un espacio de interacción e interculturalidad tanto por la formación y estudio de las colecciones como por el tipo de comunicación que desarrolla. Así, es posible hablar de una importante contribución de la antropología al desarrollo de la función comunicativa y educativa de los museos, así como también al desarrollo de una museología participativa.

EXPOSICIONES COLABORATIVAS CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Ese tipo de museología frecuentemente es reconocida también como museología colaborativa, pues

“se refiere a diferentes tipos de procesos museológicos que resultan de la interacción e intercambio entre profesionales de instituciones museológicas, y diferentes sujetos, en especial diferentes grupos o comunidades que, de alguna manera, mantienen vínculos con el museo, entre otras relaciones” (Russi & Abreu, 2019, p. 35, traducción del autor).

Según López-Garcés et al. (2017) la museología colaborativa es un resultado de la nueva museología. Sin discordar totalmente de los autores, es importante destacar que en museos etnográficos tradicionales donde los curadores todavía cuentan con la hegemonía en los procesos museológicos, es más probable que la museología colaborativa se desarrolle condicionada por los nuevos paradigmas antropológicos, que son propuestos desde la asimetría entre curadores institucionales y el equipo museográfico. En ese sentido, por ejemplo, Lima Filho y Athias (2016) opinan que son los antropólogos los que históricamente han manifestado su inconformidad frente a los discursos colonialistas del museo, explicitando en consecuencia, la necesidad de repensar las narrativas expográficas. No obstante, desde una perspectiva más amplia, Russi (2018) destaca las contribuciones teóricas de una antropología comprometida y de la nueva museología a la construcción de la museología colaborativa.

La nueva museología surgió en respuesta al contexto social de cambios y cuestionamientos de la década de 1960 (Duarte, 2014). Según la autora, este movimiento, con un amplio alcance teórico y metodológico, propuso y continúa proponiendo la renovación de la museología tradicional y de los museos mediante la democratización cultural y la reflexión teórica y epistemológica sobre sus prácticas. Por otro lado, Pereira (2020) contextualiza el alcance de la nueva museología al reconocerla como una alternativa a la museología tradicional, que promueve la integración de saberes y prácticas relacionadas con una concepción ampliada del patrimonio y fomenta la participación plena de los ciudadanos en el museo. En este sentido, la sitúa como una matriz inspiradora para la constitución de otras museologías, como la museología social o sociomuseología, que, según la autora, busca instaurar un nuevo modelo de sociedad orientado por “ideas que desean subvertir la lógica de la colonialidad del poder, del saber y del ser en el ámbito de los procesos museales” (Pereira, 2020, p. 93, traducción del autor). Estas y otras tendencias museológicas de carácter renovador han propiciado el desarrollo de una educación museística arraigada en una pedagogía crítica, que según Sardelich (2017, p. 194, traducción del autor), “cuestiona los procesos de genealogía cultural, memoria social y contexto”, en correspondencia con las necesidades de formación crítica de los ciudadanos para su emancipación y acción consciente en la sociedad con el fin de transformarla.

En el ámbito de la museología colaborativa, y en correspondencia con el presente estudio se destacan las exposiciones colaborativas con los pueblos indígenas. En ellas, la colaboración implica una redistribución de la autoridad institucional hacia el reconocimiento de los derechos e intereses de los colaboradores externos (Ames, 1999), combinando de forma positiva su derecho soberano de representarse a sí mismos con la misión tradicional de los museos de representar a los otros (Ames, 2006). Por otro lado, son procesos complejos propensos a conflictos y tensiones, que exigen tiempo en función de las negociaciones entre los colaboradores institucionales y externos (Ames, 2006; Schultz, 2011). “[...] Es ante todo una práctica

sumamente situada, que no se extiende espontáneamente a todas las instancias del quehacer museológico” (Roca, 2015a, p.132, traducción del autor), pues depende de las condiciones sociales, históricas y políticas en las que se construyen las asociaciones.

Las exposiciones colaborativas con los pueblos indígenas responden al interés de estas sociedades y tienen la potencialidad de sustituir representaciones estereotipadas occidentales, producir conocimiento sobre las propias culturas indígenas, crear ambientes de aprendizaje en función de la integridad de las comunidades, y propagar el activismo político, entre otras cuestiones (Roca, 2015a). Por otro lado, para las sociedades no indígenas, son una oportunidad para comprender culturas históricamente excluidas, reconocer sus derechos y contribuir positivamente a su existencia y resistencia, así como también beneficiarse con los *“saberes culturales o tradicionales de los pueblos y las identidades culturales, arraigados en prácticas de gestión ambientalmente viables a largo plazo”* (Floriani & Knechtel, 2003, p. 15, traducción del autor). Esos saberes, de acuerdo con Guimarães y Medeiros (2016), bajo el presupuesto de que traducen prácticas culturales que no alteran los principios de funcionamiento de los ecosistemas, se posicionan como saberes ambientales de referencia hacia el necesario desarrollo de una cultura de la sustentabilidad socioambiental.

EXPOSICIONES COLABORATIVAS CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS COMO UNA ACCIÓN DE EDUCOMUNICACIÓN SOCIOAMBIENTAL

La educación ambiental es una dimensión de la educación, que comienza a tomar forma desde los años 70 como respuesta a la percepción de la crisis socioambiental. Surge como una contribución a la necesidad de transformar las relaciones entre las sociedades y la naturaleza que se ubican en el origen de la crisis.

En los museos de ciencia, y principalmente en los de historia natural, la educación ambiental comenzó en los años 70 estrechamente relacionada con la divulgación de la ecología científica y la conservación de la biodiversidad (Rodríguez & Silva, 2022). En la actualidad, según estos autores, esas acciones de divulgación científica continúan siendo interpretadas como acciones de educación ambiental. Este fenómeno también ha sido identificado por Figueroa y Marandino (2014) y Silva y Lorenzetti (2019), quienes opinan que en los museos de ciencia existe una gran predisposición a pensar y producir el discurso de la educación ambiental intrínsecamente ligado a la biología.

La hegemonía de ciencias disciplinares como la biología o la ecología científica en la comunicación y la educación en museos de ciencia condiciona el desarrollo de una educación ambiental que, al tratar los temas socioambientales, destaca su dimensión biofísica en detrimento de las dimensiones políticas, sociales y éticas (Meyer & Meyer, 2014). Así, se promueve una educación ambiental de carácter naturalista y conservacionista (Meyer & Meyer, 2014; Rodríguez & Campos, 2022), que no concuerda con la naturaleza compleja y pluridimensional de la crisis socioambiental.

La educación ambiental es un campo de pensamiento y acción que se caracteriza por *“[...] una gran diversidad de teorías y prácticas que abordan la concepción de la educación, el medio ambiente, el desarrollo social y la educación ambiental desde diferentes puntos de vista”* (Sauvé, 2003, p. 20).

Desde una perspectiva política, esa diversidad del área se expresa en diversas tendencias que, según Layrargues (2004), pueden agruparse en corrientes para el cambio cultural, para el cambio social y para el cambio cultural y social. De estas, el grupo de corrientes que buscan tanto el cambio cultural como el social se configuran como las más pertinentes, si se considera, de acuerdo con Leff (2014) que la crisis socioambiental es el resultado de los modos de comprensión del mundo de la racionalidad occidental y de sus formas hegemónicas de producción.

En ese anhelo por transformaciones, la educación ambiental ha recorrido un camino que, según Leff (2011), ha pasado de propuestas construidas en la articulación interdisciplinar de las ciencias naturales y sociales a la emergencia de propuestas fundamentadas en una visión de complejidad ambiental permeable a diversas interpretaciones del medio ambiente y a un diálogo de saberes.

En ese último grupo de propuestas emergentes se encuentra la educación socioambiental, que, de acuerdo con Floriani y Knechtel (2003), se propone contribuir a la transformación de las relaciones entre sociedades-naturaleza, responsables de la crisis socioambiental, mediante el ejercicio de una educación crítica basada en nuevos marcos paradigmáticos o nuevas racionalidades de saberes.

La perspectiva crítica en la educación ambiental, según Loureiro y Layrargues (2013), se propone la comprensión de las realidades socioambientales mediante la identificación y el cuestionamiento de los

condicionamientos históricos y sociales que están en la base de las desigualdades y de los conflictos socioambientales. Además, busca la autonomía de los agentes sociales frente a la dominación y la opresión de la sociedad capitalista, así como la transformación del patrón societario dominante.

Los nuevos marcos paradigmáticos o las nuevas racionalidades de saberes son construcciones teóricas y especulativas elaboradas en el ámbito de la crisis socioambiental (Santos, 1995) y al margen de las lógicas de las ciencias positivistas (Leff, 2006). En ese sentido, estas propuestas pueden considerarse contribuciones para superar la racionalidad moderna y su modo hegemónico de producción. Emergen desde la imaginación política que, según Santos (2011), busca imaginar *“alternativas poscapitalistas después del colapso del ‘socialismo real’”* (p. 22) y *“alternativas precapitalistas anteriores a la conquista y al colonialismo”* (p. 22). Esta imaginación, según el autor, intenta dar continuidad a la historia al sustituir un futuro vacío y determinado por uno de posibilidades plurales, que pueden contribuir a la transformación del mundo por caminos no previstos.

Entre los nuevos marcos paradigmáticos, según Floriani (2009), se ubican el holismo de Frank Capra, el pensamiento complejo de Edgar Morin, la racionalidad ambiental de Enrique Leff. También forman parte de esas nuevas racionalidades los *“saberes culturales y tradicionales de los pueblos y las identidades culturales, enraizadas en prácticas históricas de manejo sustentable del medio ambiente”* (Floriani 2009, p.15 traducción del autor).

En el ámbito de la educación socioambiental, o en sintonía con esta tendencia puede situarse una estrategia, que aproxima los medios de comunicación a los objetivos y principios de la educación socioambiental. Esa estrategia denominada como de educocomunicación socioambiental, según Munhoz (2019) es el resultado de una trayectoria de aproximaciones entre la educocomunicación y la educación ambiental.

Educocomunicación es un término creado por el Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares, Profesor e Investigador del Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) (Haslinger et al., 2017) para *“designar la búsqueda de articulaciones colectivas y dialógicas en función del uso de los procesos y herramientas de la comunicación, para garantizar el progreso y el desarrollo humano”* (Soares, 2009, p. 199).

Es un campo de intervención social que intenta ir más allá de la modernidad en su institución de la educación y de la comunicación como campos de actuación funcionalistas, independientes y neutros (Soares, 2000). Así, en la interrelación comunicación/educación que propone la educocomunicación, *“la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”* (Freire, 2001, p. 69, traducción del autor). En ese sentido permite *“[...] la promoción de procesos comunicativo-educativos apoyados en relaciones dialógicas y colaborativas, volcadas a la formación de la ciudadanía”* (Citelli et al., 2019 p.15, traducción del autor).

La educocomunicación gana su adjetivo socioambiental por primera vez en un documento para consulta pública resultado de la I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental, en octubre de 2004 (Munhoz, 2019). Según la autora, el documento es considerado como el primer marco político de la educocomunicación socioambiental en Brasil. Posteriormente, en el año 2008, el Ministerio del Medio Ambiente publica una segunda versión en la que los principios de la educocomunicación socioambiental son revisitados y elaborados por investigadores destacados del campo de la educación ambiental y de la educocomunicación (Munhoz, 2019).

En ese segundo documento la educocomunicación socioambiental es definida como el *“[...] conjunto de acciones y valores que corresponden a la dimensión pedagógica de los procesos comunicativos ambientales, marcados por el diálogo, por la participación y por el trabajo colectivo”* (Costa, 2008, p. 10, traducción del autor). En ese sentido, la educocomunicación socioambiental, como estrategia de la educación ambiental, conjuga una preocupación por los temas ambientales de los agentes sociales en el ámbito de la democratización de los medios de comunicación (Munhoz, 2019).

Al reflexionar sobre las exposiciones colaborativas y la educocomunicación socioambiental se revelan importantes similitudes en la comprensión de la comunicación como un proceso consustancial a la educación y mediado por relaciones dialógicas. En ese sentido, es posible afirmar que una exposición colaborativa con indígenas puede ser entendida como una acción de educocomunicación socioambiental, si presenta saberes ambientales como resultado de un proceso dialógico entre indígenas y no indígenas. Este entendimiento permite pensar y repensar exposiciones colaborativas con indígenas desde una nueva óptica que contribuye al desarrollo de la función educativo y socioambiental del museo frente a la crisis socioambiental.

EL MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI Y SUS EXPOSICIONES COLABORATIVAS CON INDÍGENAS

El Museu Paraense Emílio Goeldi fue fundado en 1866, en una de las puertas de entrada a la región amazónica: la ciudad de Belém do Pará, ubicada a orillas de la Bahía de Guajará y del río Guamá, en el norte de Brasil. El museo es una institución científica y cultural, que colecciona, estudia, comunica y educa con miras a preservar el patrimonio natural y cultural de la región amazónica.

La institución cuenta con tres sedes físicas: i) El Campus de Investigación, ubicado en el barrio Tierra firme de Belém, es la sede de las colecciones, laboratorios y coordinación de investigaciones; ii) La Estación Científica Ferreira Penna, ubicada en la Floresta Nacional Caxiuanã, en el municipio de Melgaço, Pará, es la base de estudios sobre la sociobiodiversidad amazónica; y iii) El Parque Zoobotánico, ubicado en el centro de la ciudad de Belém, es sede de las exposiciones y actividades educativas para público escolar y espontáneo.

El Parque Zoobotánico alberga todas las instalaciones del museo en el centro de Belém, incluyendo un acuario. Otra instalación histórica es la Rocinha (oficialmente Pavilhão Domingos Soares Ferreira Penna), que fue la sede de las exposiciones permanentes y temporales del museo. En la actualidad las exposiciones son presentadas en un moderno edificio denominado Eduardo Galvão con varios espacios para albergar las exposiciones y al equipo museográfico.

En el museo, desde hace algún tiempo se ha desarrollado un trabajo sostenido en el ámbito de la museología colaborativa con indígenas, que incluye documentación de acervos, acceso a las colecciones y creación de exposiciones y otros productos (Russi, 2022). En el caso particular de las exposiciones con participación indígena es posible identificar las exposiciones transitorias “A ciência dos Mebêngôkre: alternativas contra a destruição” (1987 y 1992), “Mebêngôkre NhôPyka, Nossa Terra Mebêngôkre” (2010), “A festa do Cauim” (2014-2016), “Os Kayapó e Yariti: saberes e lutas compartilhadas” (2018-2019), y la exposición virtual “A câmera é nossa arma²” (2020).

De estas exposiciones, “A ciência dos Mebêngôkre: alternativas contra a destruição” (1987 y 1992), destaca por las oportunidades que ofrece para poner a prueba la hipótesis defendida en el presente estudio. En ese sentido, López-Garcés y De Robert (2012) sostienen que la exposición “[...] *mostró la importancia de los conocimientos tradicionales de los Kayapó y sus aportes a la conservación de los recursos naturales*” (p. 556). Además, Denise Hamú, museóloga de la exposición, menciona en la introducción del catálogo de la exposición que “*cuando el término aún no había sido acuñado definitivamente, la educación ambiental ya era un componente importante de esta exposición*” (Oliveira & Hamú, 1992, p. IX, traducción del autor). Por otro lado, en la revista “Destaque Amazônia”, editada por el Museo en el número de mayo-agosto de 1987³, se encuentra la siguiente información sobre la primera versión de la exposición: “[...] *el proyecto fue enteramente aprobado y discutido por los propios Kayapó, que también participaron del montaje, representados por Kuyaraka, Tapi, Tákak y Totn, todos miembros de la comunidad Gorotire [...]*” (p. 6, traducción del autor). Esta misma información aparece en el catálogo de la exposición de 1987, que además señala que el proyecto de la exposición fue discutido en la aldea (Hamú, 1987).

En función de la comprobación de la hipótesis, se formularon las siguientes preguntas para orientar el estudio: ¿Cómo ocurrió la participación de los indígenas a través de las diferentes fases del proceso expositivo? y ¿Se presentaron saberes ambientales indígenas?

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo dentro del marco del paradigma cualitativo. Según Merriam (2009), este tipo de estudio se centra en comprender cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué significados atribuyen a esas experiencias. Más específicamente, se realizó un estudio de concepción, que, según Marandino et al. (2009, p. 7, traducción el autor), está “orientado a la comprensión de los fundamentos utilizados para concebir y planificar las actividades educativas y comunicacionales”. En ese sentido, la exposición “A ciência dos Mebêngôkre: alternativas contra a destruição (1987 y 1992)” se constituyó en la unidad de análisis del estudio.

Para recopilar la información, se utilizaron la entrevista semiestructurada y el análisis documental como instrumentos. El primer instrumento permite el tratamiento sistemático de temas y, al mismo tiempo,

² <https://archaeology.columbia.edu/video-guerreiros-kayapo/>

³ https://issuu.com/museu-goeldi/docs/name00ace4?utm_medium=referral&utm_source=antigo.museu-goeldi.br

brinda espacio para la aparición de otros temas (Patton, 2002). En este sentido, se elaboró previamente un guion flexible de temas para mantener una secuencia durante el diálogo.

Antes de entrevistar a la museóloga coordinadora de la exposición (M), se le presentaron los objetivos y detalles de la investigación. Después de estar de acuerdo con la información proporcionada, firmó el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido, donde se presenta al entrevistado el proceso y las condiciones para participar en la investigación (duración, contenido y formato de la entrevista, derechos del participante, costos, beneficios y confidencialidad).

La información recopilada mediante la entrevista resultó fundamental para comprender la participación tanto indígena como no indígena a lo largo de las distintas fases del proceso expositivo, así como para entender la propuesta expositiva.

El segundo instrumento, el análisis documental, según Ludke y André (1986), es útil tanto para complementar las informaciones obtenidas a través de otras técnicas como para revelar nuevos aspectos sobre un tema o problema. Este análisis se desarrolló conforme a la propuesta de Cechinel et al. (2016). Para ello, se seleccionaron como fuentes de información los documentos disponibles relacionados con la concepción, montaje y exhibición de la exposición, tales como catálogos, proyectos y layouts producidos para las dos versiones de la exposición. Los documentos fueron revisados para identificar fragmentos útiles en correspondencia con las preguntas de la investigación. De este modo, los catálogos, que contienen los textos de la exposición, contribuyeron decisivamente a la recopilación de información sobre el contenido de la exposición y a la identificación de saberes ambientales indígenas, mientras que los proyectos y layouts de la exposición proporcionaron información sobre la presentación visual y el diseño de la exposición.

Las informaciones recopiladas a través de los instrumentos de la investigación fueron organizadas y sometidas a lecturas repetidas, destacando fragmentos útiles que facilitaron la caracterización y permitieron la construcción de reflexiones en función de los objetivos y las referencias teóricas de la investigación. En este proceso, la triangulación de métodos (entrevista y análisis documental) y de fuentes (testimonios de la museóloga y diversas fuentes documentales) contribuyó al rigor de la investigación en la construcción de inferencias y reflexiones.

LA EXPOSICIÓN “A CIÊNCIA DOS MEBÊNGÔKRE: ALTERNATIVAS CONTRA A DESTRUIÇÃO”

En 1987, se inauguró la exposición “A ciência dos Mebêngôkre: alternativas contra a destruição” en el espacio expositivo del Museo Pavilhão Domingos Soares Ferreira Penna (Rocinha) (Hamú, 1987). Esta primera versión se basó en los resultados parciales del “Projeto Kayapó”, dirigido por el antropólogo y etnobiólogo estadounidense Darrell Posey (Hamú, 1987). El proyecto, de naturaleza interdisciplinaria, fue “*diseñado para registrar y analizar el conocimiento etnobiológico de los Kayapó, un grupo indígena de la familia lingüística Jê en el sur del estado de Pará*” (Elisabetsky & Posey, 1989, p. 300, traducción del autor).

La exposición se estructuró como un recorrido unidireccional a través de nueve salas, cada una asociada a un tema central. La primera sala, de carácter introductorio, ofrecía a los visitantes un panorama general de las transformaciones ocurridas con las poblaciones amerindias a partir de la conquista, centrando la atención en la nación Mebêngôkre (Hamú, 1987). En ese contexto, exhibía textos con información relativa a los temas abordados y presentaba un diorama que representaba la aldea Gorotire. A continuación, protegido por una vitrina, se mostraba el “Mekuton”, un casco en forma de tocado usado en algunos rituales y que simboliza aspectos del mundo cosmológico de los Kayapó (Campos & Borges, 2012).

En la segunda sala, denominada “Mundo cosmológico”, se representaba el mito de origen de los Kayapó mediante una habitación oscura con forma de bóveda celeste. En este espacio, un haz de luz proyectado desde el techo hasta el suelo simbolizaba la cuerda por la cual los Kayapó descendieron hasta la tierra (Campos & Borges, 2012). Además, según los autores, la sala estaba equipada con auriculares que ofrecían narraciones sobre el mito en tres idiomas: kayapó, portugués e inglés, con el objetivo de facilitar la comprensión de la propuesta.

La tercera sala, titulada “Calendario ecológico”, presentaba la relación entre los ciclos de algunos fenómenos terrestres (período de sequía y lluvia) y celestes (posición de las estrellas) con los cambios en las prácticas culturales (agricultura, pesca, caza, ceremoniales, etc.) a lo largo del año (Hamú, 1987). Además, mediante diseños y fotos organizados en un orden temporal, se mostraban los indicadores naturales, sociales y celestes utilizados por los Kayapó para orientar sus prácticas culturales (Campos & Borges, 2012).

La sala siguiente, denominada “Aldeia antiga”, sumergía a los visitantes en las transformaciones de la estructura habitacional de los Kayapó a lo largo del tiempo, desde una gran aldea hasta pequeñas aldeas dispersas (Hamú, 1987). Este tema se exploraba mediante la presentación de una maqueta que recreaba la primera aldea Kayapó, donde residía la mayoría de la población a principios del siglo XX (Campos & Borges, 2012). Adyacente a esta sala se ubicaba un auditorio destinado a la proyección de vídeos con temáticas etnográficas (Hamú, 1987).

La quinta sala, titulada “Mudança cultural” mostraba las transformaciones históricas en la vida de los Kayapó de Gorotire como resultado del proceso de aculturación generado por los frecuentes contactos con el mundo occidental (Hamú, 1987). En la sala siguiente, denominada “Devastação da Amazônia”, según la autora, se abordaba la pérdida de la diversidad biológica y cultural por la deforestación, erosión, contaminación y alteraciones climáticas. Finalmente, la sala más grande, titulada “Ciência dos Mebêngôkre e ecossistemas”, presentaba los conocimientos de los Kayapó, muchos de los cuales se traducen en prácticas culturales para el manejo a largo plazo de los recursos de la selva (Hamú, 1987). Según la autora, en esta sala, los conocimientos se agrupaban según las etnociencias que los explicaban y se presentaban mediante recursos museográficos que delineaban un corredor reproduciendo el camino que los Mebêngôkre construyen en la selva para conectar las diversas unidades de paisaje, utilizadas con fines alimenticios, defensivos, entre otros.

La realización de la exposición no solo contó con la colaboración de siete investigadores coordinados por Darrell Posey, sino que también requirió la participación activa de diversos profesionales. Esto incluyó a la jefa del equipo de museografía, quien desempeñó un papel crucial en la coordinación general de la exposición, así como a tres museólogos, cuatro indígenas Kayapó, y otros colaboradores como revisores de textos, pintores, dactilógrafos, arquitectos, ingenieros, carpinteros, electricistas, entre otros (Hamú, 1987). Una vez que la exposición estuvo montada, recibió la mediación de miembros de la División de Museología de la institución (Mpeg, 1988).

La segunda versión de la exposición, titulada “Ciência Kayapó: alternativas contra a destruição”, se inauguró en 1992 en el Paço Imperial de Río de Janeiro durante la Cumbre de la Tierra de ese mismo año (Oliveira & Hamú, 1992). Según las autoras, en esta ocasión, la exposición se presentó con modificaciones conceptuales y estructurales en respuesta a los nuevos conocimientos producidos por el proyecto y al interés de representar las problemáticas vivenciadas por los Kayapó, así como de llegar a un público más amplio.

Un ejemplo de las nuevas modificaciones pudo observarse en la sala “Ciência”, anteriormente conocida como “Ciência dos Mebêngôkre e ecossistemas”, que en su segunda edición presentaba más información sobre el mismo tema, con una nueva museografía de carácter inmersivo (floresta tridimensional) e interactivo (objetos, juegos, videos) (Oliveira & Hamú, 1992). Debido a las nuevas demandas y singularidades, los trabajos requirieron un equipo museográfico más numeroso.

¿COMO OCURRIÓ LA PARTICIPACIÓN DE LOS ÍNDIGENAS A TRAVÉS DE LAS DIFERENTES FASES DEL PROCESO EXPOSITIVO?

Las dos versiones de la exposición fueron creadas a partir de los saberes construidos por el “Projeto Kayapó”. Según López-Garcés et al. (2014), este proyecto integró mediante un enfoque analítico, los conocimientos indígenas junto con los de diversas disciplinas de las ciencias sociales y las biológicas para comprender las relaciones de los Kayapó con su entorno en función del desarrollo sustentable de la región amazónica.

Ese tipo de investigaciones, según Campos y Borges (2002), requieren la construcción de relaciones dialógicas entre investigadores e investigados, para que los informantes respondan según su propia lógica y conceptos, evitando así que los condicionamientos disciplinares entren en conflicto con los saberes locales que se buscan comprender. En la misma línea, Posey (1992), además de reconocer la importancia de establecer un intercambio cultural basado en la igualdad de las partes para el desarrollo de investigaciones etnobiológicas, también percibió en este tipo de investigaciones un potencial educativo. Según el autor, en el marco del proyecto, los científicos occidentales no solo aprendieron sobre la realidad indígena al someter a prueba sus categorías occidentales de realidad ante el criterio de los indígenas, sino que también los indígenas Kayapó de la aldea Gorotire comprendieron la importancia de su propio conocimiento

Las características mencionadas por los autores para una investigación etnobiológica actuaron como condicionantes para la realización de la primera versión de la exposición, dado que Darrell Posey, antropólogo y etnobiólogo, no solo fue el coordinador del “Projeto Kayapó”, sino también el coordinador científico de la

exposición. Esto significa que, en un museo tradicional como el Museu Goeldi, Posey tuvo pleno poder en la toma de decisiones a lo largo del proceso expositivo.

La afirmación anterior se respalda en la opinión de la museóloga principal de la exposición, quien destaca que:

“La primera exposición era para los propios Kayapó. Ese era nuestro público. Lo que Posey quería era retornar para ellos lo que él había aprendido. Entonces era algo así: ¿Será que yo aprendí bien?” (M, traducción del autor).

Y también, cuando argumenta que:

“Fue toda una gran conversación ¡Sabe! Se estableció desde el inicio. No fue, yo soy superior y usted inferior. Yo acredito que la gente se colocó en el mismo lugar. Nosotros los mirábamos con mucha admiración. Darrel Posey siempre fue así. Él era una persona que había construido eso. Entonces los Kayapó que interactuaron con nosotros ya venían con mucha autoridad” (M, traducción del autor).

A partir de los argumentos anteriores se percibe que el elemento dialógico presente en la pesquisa etnográfica del “Projeto Kayapó” fue heredado por el proceso expográfico, condicionando su objetivo y las relaciones entre los participantes indígenas y no indígenas. Esta influencia ha sido identificada por Cury (2017b), quien sostiene que la etnografía influye los procesos expográficos, pues a partir de los diferentes enfoques de la ciencia, el discurso expositivo se acerca o se distancia de los públicos del museo. Esta relación ha dado lugar a nuevos conceptos y términos, como etnomuseología, museología antropológica, museología etnográfica etc., que reflejan las nuevas aproximaciones entre la antropología y la museología (Cury, 2020).

El proceso expográfico también demandó la inmersión de algunos participantes occidentales en la realidad de la aldea Gorotire. En ese sentido, la entrevistada comenta:

“Yo fui varias veces a la aldea indígena. Fui a Gorotire, que es donde los indígenas vivían. Esa aldea específica. Viví allí con ellos. Conversamos, intercambiamos ideas, viví en aquel ambiente” (M, traducción del autor).

También, el montaje de la exposición fue acompañado por una familia indígena. Al respecto la museóloga principal de la exposición comenta:

“También teníamos una familia⁴ que fue a vivir con nosotros y pasó tres o cuatro meses en el Museu Goeldi. Era un indígena, su mujer y tres hijos. Ellos fueron fundamentales en ese proceso” (M, traducción del autor).

Esos periodos en la aldea Gorotire fueron aprovechados por el equipo occidental de la exposición para la presentación y discusión de las representaciones museográficas con los indígenas. En relación a ese proceso Campos y Borges (2012) comentan:

“Tanto la sala del calendario como el círculo del tiempo son construcciones hechas por los investigadores académicos (en ‘el estar aquí’) del ‘Projeto Kayapó’, como consecuencia del trabajo de campo etnográfico junto a los especialistas locales (en ‘el estar allá’), [...]”. (Campos & Borges, 2012, p. 125, traducción del autor).

Por otro lado, los autores resaltan el papel preponderante de los científicos occidentales en la trasposición museográfica del conocimiento etnocientífico y, en general, en la creación de la exposición:

“Nuestra lectura se concentró en cuestiones relativas a las transposiciones y a los ajustes culturales de los datos observacionales y los objetos, desde su contexto original de producción (su ‘estar allá’ en la aldea) hasta su inscripción museográfica (su ‘estar aquí’, en el espacio expositivo, o contexto de recepción) [...]” (Campos & Borges, 2012, p. 128, traducción del autor).

En los fragmentos anteriores, se puede observar que el tránsito de los conocimientos etnocientíficos

⁴ Según Campos y Borges (2012) era el chaman y especialista em abejas Kwyra-ká Kayapó y su familia.

hasta su representación museográfica fue liderado por los científicos académicos del proyecto. De manera predominante, los indígenas actuaron como consultores y evaluadores de las representaciones museográficas creadas por los científicos occidentales. En este sentido, es relevante señalar que Posey (1986) consideraba a los indígenas Kayapó en el marco del proyecto como consultores culturales.

El proceso de colaboración y consulta no fue un proceso tranquilo, donde los científicos occidentales proponían y los indígenas aceptaban pacíficamente. Según la entrevistada en el ámbito de la colaboración:

“Había mucha discusión, si a veces, pero era para entender, pues la visión de mundo de ellos es una y la nuestra es otra. Entonces eso es obvio. Yo no voy a decir que todo fue perfecto. ¡No! Había discusiones, había desacuerdos, pero por falta de tener un mundo compartido. Nosotros somos de culturas diferentes” (M, traducción del autor).

No obstante, siempre fueron interacciones permeadas por el respeto. En ese sentido la entrevistada opina:

“Siempre existió algo que para mí fue el ingrediente principal, que es el respeto. Si usted quiere trabajar en alguna cosa con el otro, y yo voy a llamar eso de compartido, usted no puede tener superioridad, usted tiene que estar siempre al mismo nivel. Entonces yo acredito que esa fue una de las claves del éxito” (M, traducción del autor).

La construcción de la confianza por parte de los profesionales del museo en el trabajo con las comunidades es un asunto de importancia crucial (Alderoqui & Ricardes, 2021). En proyectos colaborativos, esta confianza se manifiesta a través del respeto a la privacidad y a los valores de la comunidad, la escucha atenta y respetuosa, así como el respeto a las decisiones y aspiraciones de los indígenas, entre otros aspectos (Cury, 2022). La confianza, junto con la comprensión compartida de los objetivos del proyecto y la clara definición de los roles de los participantes, contribuye al desarrollo de procesos colaborativos efectivos (Simon, 2010)

A partir de las opiniones y reflexiones anteriores se puede inferir que la exposición en su primera versión tuvo como propósito fundamental someter los conocimientos producidos por el proyecto a la valoración del pueblo Kayapó. En ese sentido, es importante destacar que el propósito de la exposición surge y se concreta en base a un deseo occidental, específicamente del coordinador científico del proyecto y de la exposición. Por otro lado, se entiende que, al menos como tendencia, los indígenas actuaron como consultores y como evaluadores de las representaciones museográficas construidas por los investigadores académicos, que tuvieron mucho más peso que los indígenas en la creación de la exposición. Desde esa perspectiva, la exposición, según Cury (2017b), puede considerarse colaborativa y necesaria en los museos antropológicos, aunque la curaduría sea mayormente académica. Este tipo de colaboración, según la autora, disminuye el protagonismo indígena en comparación con exposiciones colaborativas donde la autonarrativa indígena prevalece. En la misma línea, Roca (2015b) sostiene que *“las prácticas colaborativas no siempre implican asociaciones en igualdad de condiciones, y en las estructuras dialógicas siempre hay quienes pueden hablar más alto”* (p.43, traducción del autor). No obstante, es importante señalar que la exposición, considerando la participación indígena, significó una ruptura con la expografía etnográfica tradicional desarrollada a lo largo del siglo XX en el Museu Paraense Emílio Goeldi.

Cinco años después, se inauguró la segunda versión de la exposición en el Paço Imperial en Río de Janeiro durante la Cumbre de la Tierra en 1992. Aunque esta versión no contó con la participación indígena en su concepción y montaje, un grupo de indígenas Kayapó participó en las actividades educativas, en una sala creada especialmente para ese propósito.

El análisis de las relaciones establecidas entre las curadurías indígenas y no indígenas durante la creación de la exposición *“A ciência dos Mebêngôkre: alternativas contra a destruição”* permite identificar relaciones dialógicas y de colaboración en la concepción y montaje de la exposición, por lo que puede ser considerada una acción de educocomunicación con potencialidades para la construcción de un discurso expositivo permeado por la autorrepresentación cultural y étnica.

¿SE PRESENTARON SABERES AMBIENTALES ÍNDIGENAS?

Las dos versiones de la exposición presentaron a los visitantes un conjunto de saberes etnocientíficos resultado del “Projeto Kayapó”. En el caso de la primera versión de la exposición, estos saberes, en el contexto de representaciones museográficas, fueron consultados a los indígenas Kayapó de la aldea Gorotire. Dichos saberes, representados en las exposiciones mediante diversas soluciones museográficas, abordaban principalmente la historia del pueblo Kayapó y su desafortunada relación con los occidentales, así como sus creencias, prácticas culturales y las relaciones con su entorno (Hamú, 1987; Oliveira & Hamú, 1992).

En el contexto del último tema, el manejo de los recursos presentado desde una perspectiva etnoecológica en la sala “Ciência dos Mebêngôkre e ecossistemas” en la primera versión y “Ciência” en la segunda versión de la exposición (Hamú, 1987; Oliveira & Hamú, 1992) adquiere especial relevancia, en consonancia con el propósito de este estudio. Esto se debe a la posibilidad de presentar a los visitantes saberes ambientales indígenas.

En la sala “Ciência dos Mebêngôkre e ecossistemas”, se argumentaba sobre la existencia de diversas unidades de paisaje percibidas por los indígenas Kayapó como resultado del reconocimiento de múltiples y singulares asociaciones entre plantas, animales y suelos (Hamú, 1987). Además, se mostraba que esa diversidad de ecosistemas percibidos se traducía en un sinnúmero de categorías y subcategorías, generando así un sofisticado sistema de conocimiento y clasificación (Hamú, 1987).

En el caso de los ecosistemas manejados por los indígenas, se mostraba que estos se relacionaban espacialmente entre sí, constituyéndose en un continuo donde la diversidad biológica era maximizada, lo que a su vez proporcionaba recursos para la subsistencia de los Kayapó (Hamú, 1987).

Los ecosistemas manejados por los indígenas eran ejemplificados mediante la presentación de un ecosistema manejado denominado “apêtê”. Según la entrevistada, este ecosistema fue representado en la exposición mediante un diorama. En ese sentido comenta:

“Nosotros teníamos un diorama para el “apêtê”. Era un recurso bien antiguo, pero era la única manera que teníamos para representar en la exposición de Belém. Era bien interesante pues se mostraba el antes y el después de las islas de floresta” (M, traducción del autor).

En el texto de apoyo sobre el “apêtê”, se explicaba que es una isla de vegetación leñosa creada y manejada por los indígenas, que les provee una elevada concentración de plantas con usos medicinales y alimenticios, además de ofrecer recursos como leña, adobe, protección, sombra y atraer animales de caza (Hamú, 1987). También se detallaba que este ecosistema se creaba mediante el enriquecimiento de depresiones del terreno con hojarasca y materia orgánica proveniente de hormigueros y termiteros, lo cual facilita el replantío de especies vegetales del entorno (Hamú, 1987).

Los temas presentados en las salas “Ciência dos Mebêngôkre e ecossistemas” y “Ciência” apuntan a un profundo conocimiento de los Kayapó sobre su entorno, hasta el punto de intervenir en el ámbito de relaciones positivas que, en muchos casos, pueden incrementar la biodiversidad nativa. Así, se reconoce que los saberes presentados en estas salas, como, por ejemplo, el conocimiento sobre el “apêtê”, pueden ser reconocidos como saberes ambientales indígenas, que agregan una dimensión socioambiental al discurso expositivo.

CONSIDERACIONES FINALES

En el año 1987, fue inaugurada la exposición temática “A ciência dos Mëbêngôkre: alternativas contra a destruição” en el espacio expositivo del Museu Paraense Emílio Goeldi. Una segunda versión de esa exposición, denominada “Ciência Kayapó: alternativas contra a destruição”, fue inaugurada cinco años más tarde en el Paço Imperial en Río de Janeiro durante la Cumbre de la Tierra.

Ambas exposiciones fueron creadas a partir de los resultados del “Projeto Kayapó”, que se dedicó desde una perspectiva etnobiológica y etnoecológica al estudio de los saberes y prácticas culturales que caracterizan las diversas y complejas interacciones de los indígenas Kayapó de la aldea Gorotire con su entorno.

La exposición “A ciência dos Mëbêngôkre: alternativas contra a destruição” fue desarrollada en el ámbito de un proceso colaborativo entre los científicos del “Projeto Kayapó” y representantes indígenas de la

aldea Gorotire. Más específicamente, se llevó a cabo un proceso colaborativo en el cual los indígenas actuaron como consultores culturales de las representaciones museográficas construidas por los científicos occidentales. Ese estilo de colaboración fue heredado de la lógica metodológica con la cual se desarrolló el “Projeto Kayapó”. Así, se reconoce que el enfoque participativo de la etnografía influyó el proceso expográfico hacia la participación indígena.

Sobre la propuesta expográfica anterior se construyó la segunda versión de la exposición, “Ciência Kayapó: alternativas contra a destruição”, que experimentó modificaciones conceptuales y estructurales en función del nuevo espacio, el Paço Imperial en Río de Janeiro; el nuevo público, ahora occidental en lugar del público indígena de la primera versión; y los nuevos resultados del proyecto. Es importante señalar que esta versión no contó con la colaboración indígena en su concepción y montaje, aunque muchas de las representaciones museográficas de la primera versión fueron contempladas.

En relación al contenido de las exposiciones, se divulgaron muchos de los resultados del “Projeto Kayapó” en el ámbito de temáticas sobre la historia del pueblo Kayapó y su desafortunada relación con los occidentales, sus creencias, prácticas culturales y las relaciones con su entorno. En el ámbito de esta última temática, se presentaron saberes ambientales indígenas en la sala “Ciência dos Mëbêngôkre e ecossistemas” de la primera versión de la exposición y “Ciência” de la segunda versión, que apuntan a un profundo conocimiento de los Kayapó sobre su entorno, hasta el punto de intervenir en el ámbito de relaciones positivas que, en muchos casos, pueden incrementar la biodiversidad nativa.

Frente a las consideraciones anteriores, es posible afirmar que, principalmente, la exposición “A ciência dos Mëbêngôkre: alternativas contra a destruição” puede ser pensada como una acción de educocomunicación socioambiental, ya que divulgó saberes ambientales indígenas en el ámbito de un proceso colaborativo entre indígenas Kayapó de la aldea Gorotire y científicos no indígenas integrantes del “Projeto Kayapó”. Con ello, se destaca el potencial educocomunicativo y socioambiental de exposiciones colaborativas con indígenas, y su importante contribución al desarrollo de un relevante papel para los museos etnográficos frente a la crisis socioambiental.

REFERENCIAS

- Abreu, R. (2008). Tal antropologia qual museu? *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, Suplemento (7), 121–143. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5939.revmaesupl.2008.113502>
- Abreu, R. (2014). Museus indígenas no Brasil: Notas sobre as experiências Tikuna, Wajãpi, Karipuna, Palikur, Galibi-Marworno e Galibi Kali'na. En P. Faulhaber, H. M. B. Domingues, & L. C. Borges (Eds.), *Ciências e fronteiras* (pp. 285–313). Mast. Recuperado de https://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/capitulos/03-ciencias_e_fronteras.pdf
- Alderoqui, S., & Ricardes, M. (2021). El giro colaborativo en el museo: Sobre deseos, promesas, preguntas, mediaciones y el reparto de autoridad. *Revista Cadernos do Ceom*, 34(54), 55–67. <https://doi.org/10.22562/2021.54.04>
- Ames, M. M. (1999). How to decorate a house: The re-negotiation of cultural representations at the University of British Columbia Museum of Anthropology. *Museum Anthropology*, 22(3), 41–51. <https://doi.org/10.1525/mua.1999.22.3.41>
- Ames, M. M. (2006). Counterfeit museology. *Museum Management and Curatorship*, 21(3), 171–186. <https://doi.org/10.1016/j.musmancur.2006.06.003>
- Campos, M. D. O., & Borges, L. C. (2012). Percursos simbólicos de objetos culturais: Coleta, exposição e a metáfora do balcão. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 7, 113–130. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/FnnwXyzh3Wr4pWtMfTrxMbw/?format=pdf&lang=pt>
- Cechinel, A. (2016). *Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC*, 5(1), 1-7. Criciúma, SC. <https://doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>
- Citelli, A. O., de Oliveira Soares, I., & de Lopes, M. I. V. (2019). Educomunicação: Referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, 24(2), 12–25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25>

- Costa, F. A. M. (Org.) (2008). *Educomunicação socioambiental: Comunicação popular e educação*. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Educação Ambiental, Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Recuperado de https://antigo.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/txbase_educom_20.pdf
- Cury, M. X. (2005a). Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 12, 365-380. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000400019>
- Cury, M. X. (2005b). *Exposição: Concepção, montagem e avaliação*. São Paulo, SP: Annablume.
- Cury, M. X. (2013). Educação em museus: Panorama, dilemas e algumas ponderações. *Ensino em Revista*, 20(1), 13–28. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23206>
- Cury, M. X. (2017a). Lições indígenas para a descolonização dos museus: Processos comunicacionais em discussão/Indigenous people's lessons for decolonizing museums: Communication processes under discussion. *Cadernos Cimeac*, 7(1), 184–211. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i1.2199>
- Cury, M. X. (2017b). Circuitos museais para a visitação crítica: Descolonização e protagonismo indígena. *RITUR-Revista Iberoamericana de Turismo*, 7, 87–113. Recuperado de <https://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/4175>
- Cury, M. X. (2020). *Povos indígenas e museologia: Experiências nos museus tradicionais e possibilidades nos museus indígenas*. ICOM.
- Cury, M. X. (2022). Narrativas museográficas e autorrepresentação indígena: A museologia colaborativa em construção. *Revista de Antropologia del Museo de Entre Ríos*, 7(2), 73–82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7839197>
- Duarte, A. (2014). Nova museologia: Os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. *Revista Museologia e Patrimônio*, 6(2), 99–117. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72755>
- Elisabetsky, E., & Posey, D. A. (1989). Use of contraceptive and related plants by the Kayapo Indians (Brazil). *Journal of Ethnopharmacology*, 26(3), 299-316. [https://doi.org/10.1016/0378-8741\(89\)90103-7](https://doi.org/10.1016/0378-8741(89)90103-7)
- Figueiroa, A. M. S. F., & Marandino, M. (2014). A transposição museográfica e os objetos de exposições: As células nos museus de ciências. *Revista SBEnBio*, 7, 456-468. Recuperado de <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2015/10/revista-sbenbio-martha-e-ana-senac.pdf>
- Floriani, D., & Knechtel, M. do R. (2003). *Educação ambiental, epistemologia e metodologias*. Curitiba, PR: Vicentina.
- Floriani, D. (2009). Educação ambiental e epistemologia: Conhecimento e prática de fronteira ou uma disciplina a mais? *Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(2), 191-202. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p191-202>
- Freire, P. (2001). *Extensão ou comunicação?* (11a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Guimarães, M., & Medeiros, H. Q. (2016). Outras epistemologias em educação ambiental: O que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 50-67. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5959>
- Hamú, D. (Ed.). (1987). *A ciência dos Mebêngôkre: Alternativas contra a destruição* [Catálogo da exposição]. Belém, PA: Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Haslinger, E. de O., Saggin, L., & Albuquerque, M. Z. de. (2017). A interface da educação e comunicação para além dos muros da escola: Educomunicação como práxis libertadoras no contexto não-escolar. En *Educomunicação e suas áreas de intervenção: Novos paradigmas para o diálogo intercultural* (pp. 89-94). ABPEducom. Recuperado de <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/1/1/25-1>

- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9-31. <https://doi.org/10.1080/135272500363715>
- Hooper-Greenhill, E. (2004). *Museums and their visitors*. London: United Kingdom: Routledge.
- Köptcke, L. S. (2002). Observar a experiência museal: uma prática dialógica. *Caderno do Museu da Vida*, 5-21. Recuperado de <https://www.fiocruz.br/omcc/media/paper%20Luciana%20publicado%20Workshop%20Gilson.pdf>
- Layrargues, P. P. (2004). Para que a educação ambiental encontre a educação. En C. F. B. Loureiro (Org.), *Trajatória e fundamentos da educação ambiental* (pp. 13-21). São Paulo, SP: Cortez.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México, México: Siglo XXI. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/303678528_Aventuras_de_la_Epistemologia_Ambiental
- Leff, E. (2011). Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de Professor*, 14(2), 309-335. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i2.0007>
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida, imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur*. Petrópolis, RJ. Vozes.
- Lima Filho, M., & Athias, R. (2016). Dos museus etnográficos às etnografias dos museus: O lugar da antropologia na contemporaneidade. En C. Rial & E. Schwade (Orgs.), *Diálogos antropológicos contemporâneos* (pp. 71-83). Rio de Janeiro, RJ: ABA. Recuperado de https://portal.abant.org.br/aba/files/87_00136302.pdf
- López-Garcés, C. L., & De Robert, P. de. (2012). El legado de Darrell Posey: de las investigaciones etnobiológicas entre los Kayapó a la protección de los conocimientos indígenas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 7, 565-580. Recuperado de <https://www.scielo.br/i/bgoeldi/a/p8LkjsF56R6mYkYR4PMFbhS/?format=pdf&lang=es>
- López Garcés, C., Robert, P., & Coelho, M. (2014). Pesquisas científicas em colaboração com povos indígenas: uma tradição de diálogos e inovações metodológicas no Museu Goeldi. En I. Vieira, P. Mann, & R. Araújo (Eds.), *Ambiente e sociedade na Amazônia: uma abordagem interdisciplinar* (pp. 409-433). Rio de Janeiro, RJ: Garamond Universitária.
- López-Garcés, C. L., Francoso, M., Van Broekhoven, L., & Ka'apor, V. (2017). Conversações desassossegadas: Diálogos sobre coleções etnográficas com o povo indígena Ka'apor. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 12, 713-734. <https://doi.org/10.1590/1981.81222017000300003>
- Loureiro, C. F. B., & Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11, 53-71. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>
- Ludke, M., & André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Macdonald, S., & Silverstone, R. (1990). Rewriting the museum's fictions: Taxonomies, stories, and readers. *Cultural Studies*, 4(2), 176–191. <https://doi.org/10.1080/09502389000490141>
- Marandino, M. (2005). A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12, 161-181. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000400009>
- Marandino, M., Martins, L. C., Gruzman, C., Caffagni, C. W., Iszlaji, C., Campos, N. F., & Bigatto, M. A. (2009). Abordagem qualitativa nas pesquisas em educação em museus. In *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (pp. 157-182). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. SC. Recuperado de

<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/710.pdf>

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Hoboken, United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Meyer, G. C., & Meyer, G. C. (2014). Educação Ambiental em Museus de Ciência: diálogos, práticas e concepções. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 9(1), 70–86. <https://doi.org/10.34024/revbea.2014.v9.1822>
- Motta, A. (2019). Direitos culturais e ações museais. En I. Tamaso, R. Sá Gonçalves, & S. Vassallo (Orgs.), *A antropologia na esfera pública: Patrimônios culturais e museus* (pp. 268-261). Goinânia, GO: Imprensa Universitária. Recuperado de https://www.abant.org.br/files/146_00159932.pdf
- Munhoz, R. A. H. (2019). *Mar à vista da educomunicação socioambiental: Apropriações socioambientais da zona costeira no Circuito Tela Verde* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, RG. Recuperado de https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_3e96d98d6e370098510eac01e96effc8
- Museu Paraense Emílio Goeldi. (1988). *Relatório de atividades*. MCT/CNPq; MPEG.
- Oliveira, A. E., & Hamú, D. (Eds.). (1992). *Ciência Kayapó: Alternativas contra a destruição* [Catálogo da exposição]. Belém, PA: Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, United States of America: Sage Publications, Inc.
- Pereira, M. R. (2020). Museologia, nova museologia e museologia social: Interfaces e conjuntura. In J. Primo & M. Moutinho (Eds.), *Introdução à sociomuseologia* (pp. 77-112). Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas. Recuperado de https://www.museologia-portugal.net/files/introducao_sociomuseologia_10.07.2020.pdf
- Posey, D. A. (1986). Manejo da floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados (Kayapó). In B. Ribeiro (Org.), *Suma etnológica brasileira vol. 1: Etnobiologia* (pp. 179-210). FINEP/Vozes.
- Posey, D. A. (1992). O Projeto Kayapó. In A. E. Oliveira & D. Hamú (Eds.), *Ciência Kayapó: Alternativas contra a destruição* [Catálogo da exposição]. Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Roca, A. (2015a). Museus indígenas na Costa Noroeste do Canadá e nos Estados Unidos. *Revista de Antropologia*, 58(2), 117-142. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/26605514>
- Roca, A. (2015b). Acerca dos processos de indigenização dos museus: Uma análise comparativa. *Mana*, 21, 123-156. <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n1p123>
- Rodríguez, I. B., & Silva, A. (2022). Reflexiones sobre la educación ambiental en el espacio expositivo del museo de historia natural. *Revista Educação em Questão*, 60(64), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n64id29153>
- Rodríguez, I. B., & Campos, M. T. (2022). La educación ambiental en el museo de historia natural: Un estudio de caso sobre las acciones educativas para el público visitante. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 537-561. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen21/REEC_21_3_6_ex1868_629.pdf.
- Russi, A. (2018). Coleções etnográficas, povos indígenas e práticas de representação: As mudanças nos processos museais com as experiências colaborativas. *Sociedade e Cultura*, 21(1), 72-94. <https://doi.org/10.5216/sec.v21i1.54881>
- Russi, A., & Abreu, R. (2019). “Museologia colaborativa”: Diferentes processos nas relações entre antropólogos, coleções etnográficas e povos indígenas. *Horizontes Antropológicos*, 25, 17-46. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000100002>

- Russi, A. (2022). Nas fronteiras dos museus: Acervos etnográficos e processos colaborativos com povos indígenas no Brasil. *Hawô, Goiânia*, 3, 1–43. <https://doi.org/10.5216/hawo.v3.74247>
- Santos, B. de S. (1995). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo, SP: Cortes.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39. Recuperado de https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20LatinOamericana_2011.pdf
- Sardelich, M. E. (2017). Desafios contemporâneos para a educação museal. *Interfaces da Educação*, 8(23), 182-207. <https://doi.org/10.26514/inter.v8i23.1956>
- Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. *Carpeta informativa CENEAM*, 162-160. Recuperado de https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm30-163438.pdf
- Schultz, L. (2011). Collaborative museology and the visitor. *Museum Anthropology*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1379.2010.01103.x>
- Silva, A. F., & Lorenzetti, L. A. (2019). A pesquisa em educação ambiental nos espaços não formais. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XII ENPEC)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de <https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0768-1.pdf>
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0. Recuperado de <https://participatorymuseum.org/>
- Soares, I. O. (2000). Educomunicação: Um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, I. O. (2009). Caminos de la educomunicación: Utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112060015.pdf>
- Van-Praët, M. (1996). Cultures scientifiques et musées d'histoire naturelle en France. *Hermès, La Revue*, 2, 143-149. <https://doi.org/10.4267/2042/14916>
- Velthem, L. H., & Benchimol, A. (2018). Museus, coleções, exposições e povos indígenas. *Em Questão*, 24(2), 468-486. <https://doi.org/10.19132/1808-5245242.468-486>
- Vidal, L. (2013). Kuahí: The Indians of the Lower Oiapoque and their museum. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 10(1), 387-423. <https://doi.org/10.1590/S1809-43412013000100016>

Recebido em: 30.11.2023

Aceito em: 20.08.2024