



ISSN: 2953-4283

2024 (3)

EDUCACIÓN EN MUSEOS Y DECOLONIALIDAD: POSIBILIDADES REALES Y EQUÍVOCOS IDEOLÓGICOS. EL CASO EMBLEMÁTICO DEL *MUSEO DEL INDIO* EN BRASIL

Museum Education and Decoloniality: real possibilities and ideological equivocations. The emblematic case of the Indian Museum in Brazil

José Renato de Castro Cesar* <https://orcid.org/0000-0003-1657-946X>

Resumen: Para hablar de *Decolonialidad* en América del Sur, con los importantes trabajos de Enrique Dussel (1934-2023), y discutir la Educación en los Museos, propongo abordar un problema complejo: ¿es una pedagogía con metodología propia, o simplemente una educación no-formal, que abarca el contexto educativo en los museos, obedeciendo a ideologías de gobernantes? Al estudiar el Museo del Indio/FUNAI, analicé sus administraciones y las políticas que pretendían ser decoloniales, en contextos coloniales. Investigué si lo eran o no, y los diversos motivos. También, consideré que UNESCO e ICOM (<https://icom.museum/en/>) deberían simplificar teorías y conceptos, para ayudar a promover la Educación en Museos, mas no lo hacen. Verifiqué que UNESCO e ICOM son ideólogos de la complejidad científica

* Museo Nacional de los Pueblos Indígenas. Rio de Janeiro. E-mail: jose.cesar@funai.gov.br

y ayudan muy poco en la cultura de desburocratización estatal. Gobiernos, UNESCO e ICOM tienen intereses específicos, comunes con normalizaciones y técnicas profesionales clasistas, cuyas teorías son eurocéntricas y anti-católicas.

Palabras clave: decolonialidad, educación y encuestas científicas en museos; narrativas, teorías y conceptos decoloniales; Museo del Indio, UNESCO e ICOM.

Abstract: To talk about Decoloniality in South America, with the important works of Enrique Dussel (1934-2023), and discuss Education in Museums, I propose to address a complex problem: is it pedagogy with its own methodology, or simply a non-cultural education, which covers the educational context in museums, obeying the ideologies of rulers? When studying the “Indian Museum”/FUNAI, I analyzed its administrations and the policies that sought to be decolonial, in colonial contexts. I investigated whether they were or not, and the various reasons. Also, I considered that UNESCO and ICOM (<https://icom.museum/en/>) should simplify theories and concepts, to help promote Museum Education, but they do not do so. I verified that UNESCO and ICOM are ideologues of scientific complexity and help very little in the culture of state debureaucratization. Governments, UNESCO and ICOM have common and specific interests, with classist professional standards and techniques, whose theories are Eurocentric and anti-Catholic.

Keywords: Decoloniality, education and research in museums; Decolonial theories, narratives and concepts; Indian Museum, UNESCO and ICOM.

2

Recibido: 05-06-2024. **Aceptado:** 23-07-2024. **Publicado:** 14-10-2024.

José Renato de Castro Cesar es Administrador. Tecnólogo en Ciencias Agrarias. Maestre en Turismo e Medio Ambiente. Doctor en Ciencias Ambientales y Conservación. Indigenista de la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas desde 2012. Indigenista del Museo Nacional de los Pueblos Indígenas/FUNAI/RJ desde 2016. Investigador en Educación en Museos CAPES/IBRAM desde 2017. Escritor. Exprofesor de Administración, Contabilidad, Turismo, Economía y Planeamiento e Proyectos en importantes escuelas e universidades de Brasil. Longa experiencia en Gerencia Ganadera, Turismo Rural, Turismo Cultural, Turismo de Aventura, Hotelería e Restauración, Asesoría Técnica-Científica y Captación de Recursos para Proyectos Culturales e de Desarrollo Regional (Programa Estrada Real/FIEMG entre otros).

Cómo citar: De Castro Cesar, J. R. (2024). Educación en Museos y Decolonialidad: posibilidades reales y equívocos ideológicos. El caso emblemático del *Museo del Indio* en Brasil. *EducaMuseo*, 3, 1-29.



Obra protegida bajo Licencia Creative Commons Atribución: **No Comercial** / **Compartir Igual** (by-nc-sa) <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EducaMuseo>

Introducción

¿Qué es la Educación en Museos (EM)? ¿Cómo hacer investigaciones científicas sobre este tema específico? ¿Es Educación en museos una pedagogía – o, simplemente, una teoría de la Educación aplicada a Museos?

Sabemos ya que, la EM utiliza las técnicas museológicas, y, también, las herramientas específicas de la pedagogía (Perdersoli, 2020). Por lo tanto, creemos ser una *trans-disciplina* museológica, cuya ética y estética (propias de un Proyecto de Educación Museística) se deba aplicar en cierto tiempo en el Museo, para estar de acuerdo con aquellos cuestionamientos de Walter Mignolo (2008), cuando nos propone una *aesthesis* y unas subjetividades que nos permitan “*la descolonización de la historia y de la crítica del arte*”. Cualquier museo debe trabajar la estética y la ética para exponer sus acervos y para recibir sus públicos de forma culta, técnica y coherente.

¿Mas, que es esta *aesthesis* de Mignolo y cuales subjetividades intenta perseguir? ¿Aquellas de Vásquez (2018)?

“¿Qué función debería desempeñar el museo como espacio público para la educación y la preservación luego de haber tomado conciencia del orden moderno/colonial? ¿Cómo hace frente a la pregunta ética? ¿Qué puede hacer el museo? ¿Se ha comprometido el museo con estas preguntas o ha preferido mantenerse al margen y ser cómplice de la injusticia global y el ecocidio?”

Ahora, manifestarnos sobre qué es la Educación en Museos (EM), delante de las cuestiones del colonialismo y de la modernidad y postmodernidad no es fácil. Tampoco inquirir sobre la ética de la Educación y la ética del Museo en tiempos de *ecocidio*¹ y de discursos y narrativas afro-indígenas que se dicen “*de retomadas*” – como para hablar y concebir el museo al contrario de lo que hacían las gestiones anteriores en sus actividades y agendas afines y medios (Tabla 01 y Tabla 02).

Al intentar buscar, por tanto, por una *aesthesis* nueva, del eurocentrismo o del antropocentrismo de las filosofías occidentales, modernas y postmodernas, y, al analizar las gestiones del *Museo del Indio*, por fuerza del método antropológico filosófico, dialéctico y hermenéutico, he partido de análisis simbólicos y subjetivos, desde Bergson, Baudrillard, Bourdieu, Eagleton, Lima Vaz, Dussel, Bachelard etc., que contribuyeron para el desarrollo del pensamiento *decolonial* (y *descolonial*) – en cuanto propuestas de pensamientos libertadores y significativos de la propia subjetividad.

Así, lo que es, para mí, la naturaleza del hombre, o el conocimiento, el pensamiento científico y las construcciones culturales, artísticas, *émicas* y éticas, acreditadas cuanto posibles, con ayuda de mis interlocutores, es mi trabajo aquí, a través de una dialéctica que pretendí aglutinar, aclarar la teoría y las prácticas en un estudio de caso (YIN, 2004).

Utilizando una encuesta bibliográfica, utilicé la revisión sistemática de autores guía, presentando el estudio de caso único del viejo “Museo del Indio” / FUNAI, con sus narrativas

¹ El término fue popularizado por Olof Palme cuando acusó a Estados Unidos de *ecocidio* en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano de 1972.

(coloniales, *descoloniales* y *decoloniales*) museísticas y educacionales. Estos análisis del caso “Museo del Indio” / FUNAI abarcan los últimos 70 años (1953-2023).

Intento demostrar que hasta ahora no se definió aún, claramente, qué es el *decolonialismo* en museos, ni tampoco *¿qué* son y cuáles son los conceptos que discuten *decolonialidad* y *educación en museos*, en Brasil y Sudamérica?

Las teorías y narrativas consensuadas sobre *EM* se aplican en museos gubernamentales de forma fragmentada, en unos casos de formas elitistas y en otros de formas contra-colonial polémicas, puesto que lo que se define como conceptos de *decolonialidad* pasa a ser un discurso contradictorio, con tonos de fanatismo radical, que oponen *capitalistas* versus *comunitaristas* (Rhonheimer, 1997).

Cuando se trata de analizar las éticas, émicas y las estéticas del “Museo del Indio”, historiográficamente, se observa que fueran pensadas y direccionadas para construir una pedagogía propia de educación en el museo, en una época dada, con la ideología idiosincrática, específica del gobierno y del director cuyo poder de mando, oprimía y reprimía o corroboraba los trabajos museísticos (Tablas 01 y 02 a seguir).

Partiendo de los conceptos clásicos de la filosofía, etnología y antropología, modernos y postmodernos (Eagleton, 1997), intentaré una aproximación con las teorías y conceptos que hicieron de la dialéctica una herramienta de las contradicciones, tal como nos enseña Konder (1981), apta “*para perfeccionar el sujeto que piensa la realidad y se torna agente e colaborador del proceso de transformación social*”.

Al final, mi intención aquí es presentar unos análisis del caso único “Museo del Indio”, tentado interpretar los inmovilismos políticos para resucitar los espacios educativos museológicos, y dar paso a la *decolonización* de los museos, como se ella fuera posible; sin que esta *decolonización* sea una “*bestia de siete cabezas*” que a todos atormenta y enoja. Pues, como nos dice Silvana Lovay (2024), la “*decolonización propone el reto de renovar los vetustos discursos y alejarse de una propuesta colonial cuestionada algunas veces por los propios equipos y particularmente por las comunidades*”, dentro y fuera de los museos.

Entonces, debo preguntar: *¿qué* significa *decolonizar* el pensamiento del museo, o *decolonizar* la educación que allí se desarrolla? *¿Descolonizar* e *decolonizar* significa lo mismo? Andemos por partes, porque aquí es terrenal complejo.

José Carlos dos Anjos (UFRGS), en entrevista con Ana Ortega (2023)², nos afirma que la *descolonialidad*:

“Es la idea de que las sociedades que fueron colonizadas no se liberaron completamente del colonialismo con la independencia, porque las dimensiones institucionales de los procesos colonialistas permanecieron. Estas dimensiones se reflejan en las desigualdades raciales y la persistente supremacía blanca en países que alguna vez fueron colonizados: el planeta a nivel global. La expansión europea en el siglo XV impuso un proceso de colonización a los pueblos no europeos y, posteriormente, con la descolonización de los países, el concepto de raza –que fue el principal vector del proceso de colonización– siguió funcionando como garante de la supremacía blanca,

² <https://www.nonada.com.br/2023/09/o-que-e-decolonialidade-uma-conversa-sobre-o-conceito-e-a-origem-afro-indigena-do-termo/>

lo cual está muy estrechamente vinculado a las conformaciones de género, el patriarcado y la explotación capitalista de los recursos naturales. En este sentido, el concepto de descolonialidad es un concepto que deriva de una persistente lucha política y epistémica de los movimientos sociales indígenas y el movimiento negro –con mucha participación del movimiento de mujeres negras en el proceso de articulación de las dimensiones entre racismo y el patriarcado. Es un concepto que ingresa a la academia y es incorporado por un grupo de intelectuales latinoamericanos, en un proceso de sistematización e intervención epistémica en nombre de una geopolítica del conocimiento, pero que tiene sus fuentes en las luchas persistentes en las luchas descolonizadoras de los movimientos ‘marronage’, ‘quilombos’ en América Latina y de los movimientos indígenas.”

Según nos afirma Ortega (2023), el Prof. José Carlos dos Santos define *descolonialidad* y *decolonialidad* de maneras diferentes. Vamos a ver:

“El movimiento que estalló en África y el sur de Asia, en los años 1930, después de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo, constituyó el llamado tercer mundo, con naciones que alguna vez fueron colonizadas, descolonizándose. Entonces, tenemos el movimiento de descolonización y un grupo de pensadores y teóricos, como Patrice Lumumba y Aimé Césaire, Amílcar Cabral y Frantz Fanon, que teorizaron el proceso de descolonización. Parte de un proceso de constitución de nuevas naciones y, por tanto, desplazamiento de la colonización europea. Ocurrió antes en América Latina, en el siglo XIX. La descolonización se refiere a esto: un movimiento para reemplazar a las autoridades políticas europeas con autoridades políticas de territorios anteriormente colonizados. La decolonialidad se refiere a otro proceso de lucha contra el racismo como herencia del proceso de colonización. El intelectual quilombo Bispo dos Santos, Nêgo Bispo, ha utilizado el término “contracolonización”, que es bastante interesante, sugiriendo que hay espacios y territorios indígenas y negros que, de hecho, nunca han sido colonizados. Donde la colonialidad no impidió las relaciones recíprocas, permitiendo que las concepciones epistémicas de estas comunidades persistieran en recrearse. Se trata de territorios que llevan 5 siglos rechazando la colonización. Para ellos, no tiene sentido hablar de colonialidad y descolonialidad.”

Por tanto, yo debería tratar y hablar sobre “*decolonización de museos y escuelas*” y “*decolonización de la educación*” (incluso en museos), una vez que en estos espacios de cultura y de desarrollo educacional y político, los discursos y narrativas históricas y sociales se hacen reales y se tornan un “*hacer socio-histórico*” como enseña Castoriadis (2005). Solamente así, es posible dar lugar a ideales y concepciones de museos y analizar sus medios y modos, si son colonizadores o “*decolonizantes*”.

Son los pensamientos racistas, preconcebidos y opresores que no aceptan mudanza cultural, política o social, en las tareas, técnicas y tecnologías de gestión museística y educacional que crean inmovilismo y retardo educacional.

Del colonialismo (y ruralismo) atávico nacen las actitudes contra-coloniales y decoloniales. Primeramente, por vías políticas como luchas locales. Después por vías académicas, intelectuales y científicas. Después por vías administrativas, cuando personas de influencia y fuerza buscan cambiar la realidad de los museos o de las escuelas para enseñar la justicia social, la sabiduría popular, la solidaridad.

Aquellos jefes, colaboradores o directores de museos y escuelas que impiden nuevos y diferentes pensamientos, nuevas y diferentes creatividades y cualesquiera cuestionamientos antagónicos a sus agendas, aunque traten de mudanzas complejas, aptas (o no) a enfrentar las “*tradiciones coloniales*” de pensar el museo y la escuela, crean prejuicio en el desarrollo educativo y siguen manteniendo las idiosincrasias en el crecimiento económico.

Rui Barbosa (1849-1923), el gran político y jurista brasileño, nos diría:

“No hay signo más expresivo de la civilización de un pueblo que su solidaridad en la tradición y el desarrollo, en las aspiraciones e ideas, en las simpatías y aversiones, en la resistencia a los males del gobierno o en la lucha contra las calamidades naturales.”

Para mí, cualquier museo etnológico y etnográfico, con un equipo mínimo de mentes talentosas, tratará los pueblos con que trabaja, analizando la ‘*solidaridad humana*’ y la moral de estos pueblos, en sus tradiciones socioculturales y políticas. Desde las realidades y tradiciones socioculturales y políticas de los pueblos que estudia, el museo debe procurar comprender, conjuntamente con sus colaboradores y todas partes interesadas, las imágenes (ideales y reales) de desarrollo sociocultural, histórico y geográfico, para mostrar todo que los pueblos necesiten o anhelan.

Para el “Museo del Indio”, históricamente, estas configuraciones de “*pensamientos sobre museos*” desde la ética y la estética de creación de “*imágenes de museos, de imágenes de acervos y de Educación en Museos*” (Gombrich, 1999; Rocha Freire, 2011) se modifican, desde las características propias de los gobiernos. Así, los equipos de los museos públicos sumergen sus pensamientos en las narrativas e ideologías gubernamentales, impuestas por burócratas (controladores financieros) de partidos políticos, como se verá a seguir.

6

El caso concreto y la realidad histórica, social e política del “*Museo Nacional de los Pueblos Indígenas*” / Brasil. 1953-2023

El “*Museo del Indio*” es el precursor de la *Decolonialidad en Museos* en Sudamérica. Ha sido pensado, desde su fundación en 1953, como un museo etnológico/etnográfico cuya finalidad era “*luchar contra los preconceptos, el racismo y la ignorancia de la sociedad cuanto a las culturas indígenas*”, tan variadas e importantes para la significación de las identidades socioculturales, económicas y ambientales brasileñas y sudamericanas (Ribeiro, 1977; Oliveira, 2020).

La Tabla 1, abajo, nos muestra que las realidades políticas e históricas de las gestiones administrativas y artísticas del Museo del Indio – en el sentido epistémico dado por Enrique Dussel (<https://www.youtube.com/watch?v=ORjJRc1BWjs>, 2018), hicieron “*giro decolonial*” a partir de las enseñanzas de Darcy Ribeiro (1922-1997).

Tabla 1. Características Epistémicas de las Gestiones del Museo del Indio. 1953-2023. Elaboración del autor.
Fuentes: Mignolo, 2008; Dussel, 2018; De Castro Cesar, 2023.

Años	Gobiernos	Carácter Sociocultural	Plano Educativo	Plano de Museos	Intereses Económicos	Ideología	Racionalidad Científica
1953	Getulio Vargas	Resquicios de Dictadura del “Estado Novo” (1937-1945) Populista de Derecha Burgués	La Ley N° 1.920/1953 crea el Ministerio de la Educación e Cultura (MEC). Enseno Medio, Comercial y Técnico. Conflicto epistémico por modelos educativos de Europa x EUA	1° Giro Decolonial con Darcy Ribeiro - Fundación del Museo del Indio para combatir el preconcepto e la ignorancia social sobre los pueblos indígenas	Políticos y Financieros de Elites sobre las tierras indígenas y de quilombos	Capitalista Poder de Mando	Matemática Financista Conservadora Tecnocrática
1963	João Goulart	Izquierda Revolucionaria	1ª Tentativa de Giro Decolonial Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro	Continuación del Giro Decolonial con Darcy Ribeiro como Ministro	Tentativa de Reforma Agraria	Democrática Comunitarista	Socialista gramsciana y luckaciana Contra-colonialismo
1973	General Médici	Dictadura de Derecha Burgués	Cabrestado Minimizado Burocratizado Politizado	Cabrestado Minimizado Burocratizado Politizado	Políticos e Financieros de Elites sobre las tierras indígenas e de quilombos	Capitalista Poder de Mando	Matemática Financista Conservadora Tecnocrática
1983	General Figueiredo	Dictadura de Derecha Burgués	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem

1993	Fernando Collor Itamar Franco	Derecha Populista Burgués	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
2003	Lula da Silva	Izquierda Populista	2ª Tenta- tiva de Giro Deco- lonial	2ª Tenta- tiva de Giro Deco- lonial	Contradic- ciones Y equivocos ideológicos	Democrá- tica Comunita- rista	Socialista gramsciana y luckaciana
2013	Dilma Rouseff Michel Temer	Izquierda Radical Derecha Golpista Burgués	Conflictos Contradic- ciones Rupturas Políticas	Ídem	Políticos e Financie- ros de Eli- tes sobre las tierras indígenas	Ruptura Democrá- tica Capitalista Poder de Mando	Matemá- tica Financista Conserva- dora, Tec- nocrática Nace el Decolonia- lismo
2023	Lula da Silva	Izquierda Populista	3ª Tenta- tiva de Giro Deco- lonial	3ª Tenta- tiva de Giro Deco- lonial	Contradic- ciones y equivocos ideológicos	Democrá- tica Comunita- rista Contradic- toria	Socialista gramsciana y luckaciana Decolonia- lismo

La primera tentativa efectiva de “*giro decolonial*” fue dada por Darcy Ribeiro (1922-1997), entre 1947 y 1953, al concebir y abrir un museo etnológico y etnográfico, pos-eurocéntrico, o posmoderno, creado para mostrar “*otras estéticas*” y “*otras éticas*”, propias de la moral de los pueblos indígenas, para sanar la ignorancia social y desmitificar los preconceptos y el racismo de la sociedad brasileña (Oliveira, 2020).

Por primera vez los pueblos indígenas arriban a la sociedad “*moderna*” y “*urbana*”, para ser visitados y comprendidos en toda su belleza de vida, artes y saberes. Los pueblos indígenas pueden, por primera vez, mostrarse como el cimiento de una civilización anti-moderna, con sus tecnologías y técnicas orgánicas esenciales, que mezclan los elementos naturales de sus paisajes culturales, sus objetos de uso diario, los significantes y significados americanos originales, que se mezclan con aquellos euroasiáticos, forjando, en el tiempo, la estructura social del mundo globalizado, desde las *Historias de Longa Duración* indígenas (Braudel, 1965), hasta la modernidad de las Grandes Navegaciones y la posmodernidad líquida (De Castro Cesar, 2022).

La segunda tentativa de giro decolonial se da, en el Museo del Indio, como reflejo de unas teorías científicas sociales instigadas por Bergson (1977; Baudrillard (2009); Bourdieu (1989); Deleuze & Guatari (2000) y otros que, poco a poco, difunden cómo partir de teorías anti-capitalistas, como único camino para la correcta “*decolonización del pensamiento*” y

para la implementación de mudanzas políticas y sociales concretas y ventajosas para los pueblos indígenas, afro descendientes y pueblos tradicionales. Desde que capaces de frenar los intereses de los “*ruralistas*” en sus localidades, una vez que los intereses financieros de ruralistas, agroindustriales, mineros y elites políticas locales conducen a graves mudanzas ambientales, que provocan desastres climáticos amenazadores y muy graves.

La *decolonialidad* educacional en el “Museo del Indio” se da a través de concepciones diferentes, innovadoras para las éticas y estéticas socioculturales y económicas, que desde la “*República de 46*”, cuando el Gobierno del General Dutra, con los resquicios del “*Estado Novo*” de Getulio Vargas, se propone mudanzas educacionales con aires democráticos (Palma Filho, 2005; Brito, 2017).

A pesar de que el concepto “*decolonialidad*” no hubiera sido creado en los medios científicos de las ciencias sociales, en el periodo de 1953 a 2000 (Quintero, Figueira y Concha Elizalde, 2019), se puede percibir que los “*ideales de pensamiento y acciones sociales*”, o el “*hacer socio-histórico*” eran similares en los proyectos configurados por el “Museo del Indio” con las enseñanzas de Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Walter Mignolo, entre otros. En cuanto en épocas específicas de los gobiernos de Izquierda, en Brasil y Sudamérica, se intentó dar a la Educación y a las gestiones museísticas el “*giro decolonial*” como movimientos “*contra-coloniales*” y no “*decoloniales*”.

En tanto, como nos recuerda Palma Filho (2005), en Brasil:

“La legislación educacional del período, a pesar de algunos avances, no sube traducir en acciones los principios liberales democráticos presentes, tanto en el texto constitucional de 1934, cuanto en el de 1946”.

Debido a las ideologías de gobierno y sus influencias en la Educación y Cultura, los directores de museos, muchas veces, no fueron capaces, por sí mismos, de pensar y conducir una gestión *decolonial, estricto sensu*, ni para sus proyectos, ni para sus públicos específicos (escuelas, vecinos, turistas extranjeros, academia científica etc.). Razón por que el “Museo del Indio” vivirá momentos de “*apagón intelectual y financiero*”, con proyectos coloniales y opresores de las culturas indígenas y un reconocido inmovilismo político.

La Tabla 2, abajo, nos permite analizar la trayectoria del “Museo del Indio” en el tiempo, sus realizaciones, resultados y carácter decolonial o colonialista.

Tabla 2. Directores e Realizaciones del Museo del Indio. 1953-2023. Elaboración del autor. Fuentes: (Rocha Freire, 2011; De Castro Cesar, 2023, 2024).

Periodo	Realización	Gobierno	Resultados	Carácter de la Dirección
1953/1957	250 m2 de expositores, Funcionamiento del archivo cine fotográfico,	Getúlio Vargas Café Filho Carlos Luz	Temas de Investigación por pueblos. Aumento de público.	Sentido Decolonial Utilización de Indígena

		cámara de proyección, auditorio, discoteca e una biblioteca especializada en Etnología Brasileña. Creación del Master en Antropología Cultural Convenios UNESCO	Nereu Ramos Juscelino Kubitschek	Conocimiento de valores indígenas Diminución del preconceito y del racismo. Max Boudin Lingüista Darcy denuncia o SPI e se retira	como Educador Alfred Métraux de la UNESCO trabaja en el Museo Visita de George Rivière del ICOM
Herbert Serpa	1957/1958	Ídem	Juscelino K	Ídem	Ídem
Geraldo Pitaguary	1958/1960	Ídem	Juscelino K	Ídem	Ídem
Nilo Oliveira Vellozo	1960/1962	Ídem	Jânio Quadros	Ídem	Ídem
Josias Ferreira de Macedo	1962	Ídem	João Goulart	Ídem	Ídem
Nilo Oliveira Vellozo	1963	Ídem	João Goulart	Ídem	Ídem
Heloísa Alberto Torres	1963/1967	Lucha contra el colonialismo retrogrado	Dictadura Militar	El Museo entra en crisis	Colonialismo Interés alienígena
Creación de la FUNAI Por el Gobierno Militar Dictadura de Derecha	1967/1972	El Museo realiza poco. Reestructuración del personal a la FUNAI	Dictadura Militar	Opresión de los pueblos indígenas y servidores Darcy condena creación FUNAI	Colonialismo Interés alienígena
Flora Schlesinger	1972	Implantación del Organograma de la FUNAI	Dictadura Militar	Inmovilismo Falta de Personal Especializado	Ídem
Ney Land	1972/1981	Embate político	Dictadura Militar	Conflictos políticos	Tentativa de Gestión y Dirección

		Visitas a tierras indígenas con pasantes de antropología Reestructuración y lucha por la sede Creación del “ <i>Boletim do Museu</i> ” e estructuración del “ <i>Centro de Documentação Etnológica</i> ” CDE, creado por Carlos de Araujo Moreira Neto		Persecuciones Procesos Administrativos contra el director Inicio de los trabajos archivísticos del Museo que se establece en el Barrio de Botafogo – Rio de Janeiro	Contra-colonial Aproximación UNESCO e ICOM
Marília Duarte Nunes	1982/1987	Museología aplicada al Museo	Dictadura Militar	Investigaciones sobre Públicos	Ídem
Carlos A Moreira Neto	1987/1991	Reestructuración científica e de personal. Implantación del CDE	José Sarney	Archivística e Documental CDE	Ídem
Cláudia Menezes	1992	Reestructuración antropológica	Fernando Collor	Investigaciones sobre Imágenes	Ídem
Carlos A Moreira Neto	1992	Implantación del CDE	Fernando Collor	Implantación CDE	Ídem
Martha Gontijo	1993	Inmovilismo	Itamar Franco	Conflictos internos	Contradictoria
Jussara V. Gomes	1993	Inmovilismo	Itamar Franco	Museo cerrado	Contradictoria
José Carlos Levinho	1995/2019	Gestión máxima 100 exposiciones Proyecto UNESCO Digitalización de + 100 mil archivos, fotos, documentos etc. Pueblos indígenas participan de los proyectos museísticos	FHC Lula da Silva Dilma Rousseff Michel Temer	Reformas en la estructura predial Construcción del Centro de Formación Audiovisual Indígena/Goiânia Los recursos presupuestarios son incrementados. En	Dirección Contra-colonial y Decolonial Aproximación UNESCO e ICOM

		Oficinas con Indígenas Convenios UNESCO		2016 conflictos internos y externos cierran el Museo	
Giovani Souza Filho	2019/2023	Gestión mínima de los resquicios anteriores	Jair Bolsonaro	Museo cerrado Disputas Internas Repatriación Acervos Lille	Contradictoria Políticas anti indígenas Dirección lúcida
Elena Guimarães	2023	Ídem	Lula da Silva	Ídem	Contradictoria
Dra. Lúcia Fernanda Jofej Indígena Kaingang	2023/2024	Tentativa de Giro Decolonial Ruptura con agendas de las gestiones anteriores	Lula da Silva	Parcialmente abierto Contradicciones Disputas internas	1ª Gestión Indígena Discurso de “Retomada”

Palma Filho (2005) demuestra un “*retardo educacional*”, en Brasil, en términos de democratización del conocimiento, de difusión de los saberes indígenas, afro-indígenas y tradicionales. Los planes educacionales recurren a la manutención de padrones elitistas y eurocéntricos (o norteamericanos) en la Educación escolar (y, por consiguiente, en la gestión de museos) desde los principios de la República (1889). Fueron pocos momentos de iluminación e innovación en la Educación y la Museología en Brasil desde 1940-50 hasta 1980, como nos afirma Mario Chagas (2015).

El Museo del Indio, inaugurado en 1953, tentará, con Darcy Ribeiro, se desplegar de las memorias republicanas retrogradadas, colonialistas y militaristas, como importante centro de investigación sobre lenguas y culturas indígenas, y como institución cultural e educacional asociada a la UNESCO y al ICOM desde su fundación (Chagas, 2015).

Sin embargo, como se puede ver en el análisis de la tabla 02, en alto, el “Museo del Indio” sufrió las idiosincrasias de gobiernos de derecha y extrema derecha, que no permitieron la libertad y tampoco los sueños para creación de proyectos educativos y museísticos progresistas, con propuestas liberales y decoloniales, contrarias a la colonialidad – cuyos deseos de sus directores eran superficiales y sin visión de futuro.

Después de 1964, con el golpe militar y la dictadura, el Museo del Indio entra en crisis. Una crisis que se arrastra hasta hoy y que muchos teóricos dicen ser estructural, por ser dependiente de cuestiones económicas y no políticas. Pero, se sabe que estas crisis provienen de los procesos sociales bien o mal desarrollados en la sociedad (Adorno, 2001), y, por tanto, sus causas son más políticas que económicas.

En el período de 1963 a 1967, época del golpe de estado que impuso la dictadura militar al país (1964), Heloísa Alberto Torres, una antropóloga muy respetada en Brasil, hice todo por el *Museo del Indio*, luchando contra la sociedad burguesa y alienada y contra el gobierno que quería acabar con los pueblos indígenas e tomar sus tierras para un proyecto de desarrollo económico que destruyó el Centro-Oeste y la Amazonia de forma irreversible (Davis, 1978). De 1967 a 1972, con la creación de la FUNAI – Fundación Nacional del Indio, imperó el inmovilismo en el museo, con la implantación de los organigramas burocratizados de una super-estructura que debía administrar “*el problema de los indios*” – en las palabras de los colonialistas (De Castro Cesar, 2022).

Del 1972 hasta 1982 dirigió el museo, Ney Land. Un mito entre los directores del museo, por sus realizaciones y luchas en favor de los pueblos indígenas, para rescatar documentos, archivos históricos y por promover la formación de personal capacitado en investigaciones científicas etnológicas, etnográficas, educacionales y museísticas. Ney Land fue un ícono del indigenismo brasileño, al luchar por la sede del museo y por resguardar las documentaciones comprobatorias de las tierras indígenas brasileñas. Siguió con brío, heroísmo, sabiduría y coraje las trillas de sus maestros Darcy Ribeiro, Carlos de Araújo Moreira Neto y Nilo Vellozo (De Castro Cesar, 2023, 2024).

Después de Ney Land, de 1982 a 1992 el museo se va estabilizar, a través de la implementación de técnicas museísticas implantadas por la museóloga Marília Duarte Nunes. El museo entra en la fase teórica y práctica de la museística, creando un nuevo espíritu científico, a la Bachelard (2000), y, que variará entre dos metafísicas – racionalista y realista; para realizar, lo que Bachelard (2000: 11) clasificó como el “*pacífico eclecticismo*”, y se torna un museo etnográfico eclético después de la clasificación y normalización de sus colecciones por Berta Ribeiro (1983, 1986).

En el año de 1992 la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) – institución madre del “Museo del Indio”, tiene un corte sustancial en sus recursos financieros³, lo que crea un impacto muy negativo en la asistencia indígena (salud, educación, cultura e proyectos comunitarios de desarrollo sustentable en todo país).

El Museo entra en crisis en medio a la implementación de su “*Centro de Documentación Etnológica*”. Las exposiciones importantes y los reflejos positivos de la RIO-92 para los pueblos indígenas, además de las innovadoras investigaciones sobre “*antropología e imagen*”, desarrolladas por las antropólogas Claudia Menezes y Patricia Monte-Mor, servidoras del Museo, en 1987⁴, en la visión bergsoniana, tuvieron mucha importancia política en la “*duración*” de los resultados científicos y educacionales en este periodo. Los resultados multiplicaron la construcción permanente de la consciencia, memoria y libertad en los profesionales del museo, cuyas realizaciones audiovisuales cambiarán la manera de hacer Educación en el Museo.

³ https://www.gov.br/museudoindio/pt-br/centrais-de-conteudo/copy_of_museu-ao-vivo/08.pdf

⁴ Con trabajos del fotógrafo Milton Guran. Vease: https://issuu.com/bdlf/docs/antropologia_visual

Poco a poco, el “Museo del Indio”, vuelve a registrar etnografías nuevas, reconociendo pueblos nuevos y enseñando a los pueblos indígenas a manejar cámaras y ordenadores para que registren valores, hábitos, artesanías y para que hablen de Cultura.⁵

En el período de 1995 a 2019, el antropólogo José Carlos Levinho consigue realizar lo que llamé de “*gestión máxima*” – un período de florecimiento y renovación de las teorías y prácticas museísticas, con la participación constante de los pueblos indígenas, cuyos artistas y líderes estuvieron siempre próximos al museo, participando de oficinas, centenas de exposiciones, seminarios, publicaciones y colaboración con escuelas y públicos en general, en los momentos de Educación en el museo. Se crea un sector de actividades culturales (SEAC) para tratar exclusivamente de proyectos de *Educación Museística*. En tanto, conflictos internos y externos de políticas ideológicas manipulan la dirección del museo, creando impasses y el museo cierra las puertas, debido a factores arquitectónicos de adaptación contra riesgos, incendios y otros.

Después de la “*gestión máxima*” de José Levinho, el museo encara un inmovilismo de un gobierno de extrema derecha – con el presidente Jair Bolsonaro, que pretendió desaparecer al indigenismo y con la FUNAI, para agrandar dicha “*bancada ruralista*” del Congreso. El director en esa época fue el profesor de estrategia militar, Cel. Dr. Giovanni Souza Filho, que intentó enseñar a los servidores del museo, la importancia de los trabajos administrativos y la gestión de procesos en las actividades museísticas (pero muchos colaboradores crearon resistencia a los conocimientos técnicos). Los conflictos internos quedarán explícitos y algunos servidores se antagonizarán en sus ideologías e intereses particulares, con perjuicio para el museo.

En el año de 2023, para hacer la transición de la gestión de derecha (Gobierno Bolsonaro) para la gestión de izquierda (Gobierno Lula) dirigió el museo la Sra. Elena Guimarães, comunicadora, que no consiguió resolver los impases y conflictos entre los colaboradores, coordinadores de áreas y jefes de servicio. Y el museo permaneció cerrado e inmóvil, con pequeños y pocos proyectos, muchos de los cuales determinados por instancias superiores para adaptaciones arquitectónicas, adecuación arquitectónica contra incendios y repatriación de acervos desde el Museo de Lille.

Vemos, por tanto, que, aun enfrentando los impases políticos y económicos, algunos directores del “Museo del Indio” hicieron ensayos de “*giro decolonial*”. En primer lugar, Darcy Ribeiro lo hizo. Luego, sus alumnos y colaboradores, que llegaron a dirigir el *Serviço de Proteção ao Índio* (SPI)⁶ y el Museo, como Carlos de Araujo Moreira Neto – uno de los mayores exponentes intelectuales del indigenismo brasileño y que tanto contribuyó a la reestructuración del “Museo del Indio” y que tan poco aparece en la historia.

De las tablas 01 e 02 se percibe que con los gobiernos de derecha y con la dictadura militar de 1964, la educación y los proyectos museísticos destinados a los indígenas (y además a toda sociedad no elitista) sufre con minimalismos éticos y estéticos, corte de fondos y persecuciones políticas que fuerzan la permanencia del colonialismo capitalista (Palma Filho, 2005). Algunos directores consiguen apoyo político y logístico de universidades,

⁵ El Museo del Indio es también precursor de los filmes etnográficos con los trabajos de la Comisión Rondon (<https://museudoindiorj.blogspot.com/>).

⁶ Originalmente SPILT – Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador.

instituciones internacionales (UNESCO, ICOM, etc.), de los pueblos indígenas y de la sociedad local, además de otros recursos para desarrollar sus actividades museísticas y educacionales.

En el período de 1982 a 1987, la museóloga Marília Duarte Nunes logra implantar una gestión técnica en el museo, creando las secciones de trabajo museísticas y separando las actividades administrativas (medio) de las actividades artísticas y técnicas (fines). Créanse los sectores específicos de actividades museísticas, las reservas técnicas, la gestión de públicos y la asistencia educacional a escuelas de la red pública. En esta fase la educación en el museo se torna una educación museística específica para atender a las escuelas públicas dentro y fuera del museo. Cuando las escuelas vienen a visitar el museo se hace una organización previa con las escuelas y sus profesores para que los educadores indígenas (y no indígenas) del museo puedan trabajar en conjunto con los profesores escolares para que las crianzas y jóvenes comprendan mejor los valores éticos, étnicos y estéticos de las culturas indígenas dentro y fuera del museo.

Así, el “Museo del Indio”, con sus trabajos precursores en términos de decolonialidad (del 1953 a 1963; de 1973 a 1983; y de 1995 a 2019), consigue elaborar proyectos decoloniales y contra-coloniales, sin aludir a estos conceptos teóricos en sus programas de trabajo. Evitó así, impases en los planes de trabajo, para que no cargasen partes de proyectos revolucionarios – en el sentido de sediciosos o contrarios al desarrollo “normal” y “bueno” de una sociedad capitalista como debe ser la brasileña y sudamericana, desde el punto de vista elitista y burgués – de derecha.

A partir de 1980 hasta 2000, los conceptos de “*decolonialidad*”, “*contra colonial*”, *post-modernidad* y *modernidad líquida* llegan a la academia y pasan a interesar a los intelectuales colaboradores del “Museo del Indio”. En 2023, en el Gobierno Lula, por primera vez, el Museo del Indio tiene su dirección en manos de una joven doctora abogada indígena, Dra. Lucia Fernanda Jofej, de los pueblos Kaingang.

Mientras tanto, en la gestión indígena de Fernanda Kaingang el discurso y las narrativas de la dirección y de sus coordinadores y jefes sectoriales son “*retomadas*”⁷, como si el museo no fuera indígena, desde siempre. Este matiz de “*retomada*” en el discurso brota como una contradicción epistemológica y como radicalismo político “*colonial*” que puede conducir a una ruptura en la gestión, tal como ocurrido en otras épocas (1964, 1967, 1972, 1981, 1993, 1995, 2019, 2023), debido a que muchos de los colaboradores del museo son conservadores, piensan como “*capitalistas*” y son de derecha y no comulgan con los ideales decoloniales – revolucionarios, de izquierda.

Es preciso comprender, por tanto, que forzar la gestión del museo (e de la FUNAI) a seguir unas direcciones decoloniales o contra-coloniales, aún que las políticas gubernamentales sean favorables, apenas con discursos y poder de mando, sin preparar, formar, convencer y educar a los colaboradores que trabajan en las actividades -medios y fines-, es como montar un elefante y querer que sea ágil como un caballo.

Lo que se percibe, históricamente, es que el “Museo del Indio” perdió el sentido de “*sociedad empresarial*” dada por Adorno (2001), con la creación de la FUNAI – Fundación

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=gy4qOuOFq7I>

Nacional de los Pueblos Indígenas – un órgano gubernamental militarizado, tan burocrático y estamental, que es el propio elefante con cabeza de caballo.

Darcy Ribeiro ha hecho muchas críticas a la creación de la FUNAI – como órgano burocrático militarizado para cuidar de los pueblos indígenas. Una extensión forzada del neocolonialismo revanchista que crea un órgano para acolitar políticos de segunda y tercera clase (Ribeiro, 1978).

Después, porque algunos directores del Museo no atentaron para la cuestión funcional de la “*empresa museológica*” – que envuelve los antagonismos típicos entre superiores y subordinados y la paz salarial como base de la organización, del planeamiento, coordinación, control y dirección (Adorno, 2001).

Por tanto, una de las funciones históricas que ejerció el “Museo del Indio” en el corazón de la sociedad brasileña fue la de *decolonizar el pensamiento* en momentos de coraje, esperanza y paciencia de algunos directores y técnicos del museo, que tuvieron acceso a los conocimientos de autores y pensadores como Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Lima Vaz, Roland Barthes, Bergson, Bourdieu y otros.

Todavía, en aquellos periodos que los directores del Museo del Indio (y sus subordinados) no tuvieran *entusiasmo*, personalidad, competencia, fuerza y carácter personal para lidiar con disputas de poder y emulaciones en el ámbito de un órgano tan burocrático como es la FUNAI, y, tampoco consiguieron establecer agendas, planes y proyectos; lo que hicieron fue una gestión mínima, con presupuestos determinados por tecnócratas que poco o nada conocían de las artes museográficas, etnológicas y etnográficas de las sociedades y las culturas indígenas.

Y, así, las Ciencias Sociales que envuelven el Indigenismo, la Educación y la Museología en tiempos pos-modernos quedó ocupada.

Tabla 03. Tipos de Colecciones del Museo del Indio. Importancia e Trabajos. Elaboración del autor. Fuente: (Valente, 2017 a, b; Couto, 2011).

Tipos de Colecciones	Cantidad Estimada	Importancia	Trabajos Museísticos	Trabajos Educativos
Objetos Rituales, Mágicos y Lúdicos	2.350 ítems	Muy grande	Exposiciones Oficinas Restauración y Conservación	Seminarios Visitaciones guiadas Exposiciones
Adornos Plumarios	1.980 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Armas	1.900 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Cerámica	2.400 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Cordones e Tejidos	2.230 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem

Instrumentos Musicales y de Señalización	1.800 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Utensilios e Implementos de Materiales Ecléticos	2.400 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Tranzados	1.750 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Etnobotánica	54 ítems	Muy grande e rara Se debería expandir el acervo Existe un discurso de protección de patentes	Ídem	Ídem
Adornos de Materiales Ecléticos, Indumentaria e Tocador	4.058 ítems	Muy grande	Ídem	Ídem
Biblioteca	17 mil ítems	Rarísima	Ídem	Ídem
Archivo Audiovisual	70 mil ítems	Rarísimo	Ídem	Ídem
Archivo Documental	800 mil ítems	Rarísimo	Ídem	Ídem

Nótese que la colección etnobotánica del Museo del Indio es muy pequeña, en sus 70 años de vida. Especialmente, si se considera la importancia de los recursos culturales etnobotánicos de los pueblos brasileños (De Castro Cesar, 2022).

La Foresta Amazónica detiene al menos 240 plantas típicas útiles, cuyos tratos agroforestales son indígenas, desde millares de años (Clement et al, 2003; Balée, 2014; Clement, 2020; De Castro Cesar, 2022). En la Mata Atlántica ocurre lo mismo: miles de productos y servicios etnobotánicos no reconocidos internacionalmente como patentes de derechos indígenas (Oliveira & Solórzano, 2014).

Este “*colonialismo*” comercial y agroindustrial se apoderó de las técnicas y tecnologías etnobotánicas indígenas. Los pueblos indígenas comienzan a discutir el asunto. La precursora de estas discusiones fue la dirección indígena de Fernanda Kaingang, que creó el Seminario Internacional: *Pueblos Indígenas e Diversidad Cultural: Saber, Hacer e Biodiversidad. ¿Cómo proteger para el futuro?*

Históricamente, este seminario se torna la 3º tentativa de “*giro decolonial*” en el Museo del Indio. Las repercusiones (positivas o negativas) de los resultados del Seminario no son aún conocidas.

Así, con este breve estudio de caso, se ve que el Museo del Indio intentó hacer *giros decoloniales* con sus proyectos museísticos y educacionales desde su fundación, mientras tanto, sin denominar estas actividades como *decoloniales*.

A pesar de gobiernos coloniales de derecha y de los gobiernos populistas de izquierda (que no son teóricamente *decoloniales* ni tampoco *contra-coloniales*), los directores del Museo del Indio vivieron sus realizaciones, pero, también, contradicciones, paradojas e inmovilismos para mantenerse en el poder de mando.

Discusiones

¿Qué es la Educación en Museos (*EM*)?

En el sentido dado por Jean Baudrillard (2009), en una sociedad de consumo como la actual, la Educación es consumo de objetos culturales, consumo de ideas políticas y de sentidos mentales y emocionales (informaciones, utopías e ideologías). Consumo de signos, significados y significantes, cuasi siempre banales, con resultados mediocres en el desarrollo educacional, sociocultural, ético, estético y moral de los pueblos.

Lo mismo ocurre con los museos. Los museos son servicios públicos o privados que permiten consumo sociocultural e ideológico de una determinada parte de los “*humanismos*” – cultura, turismo, ambiente, que se quiere “llevar adelante” – o dar la duración que se necesita en unas políticas.

Para Baudrillard (2009), Educación en Museos (*EM*) es la reproducción de deseos personales y sociales irreprimibles, de elites capitalistas, “*que crean nuevas jerarquías sociales que han remplazado a las antiguas diferencias de clase*” (Mayer, *apud* Baudrillard, 2009: xiii). Parece una definición radical y negativa. En tanto, es una visión crítica en sentido epistemológico, cuando se busca conocer las mudanzas sociales que contribuyen con la destrucción mental y sociocultural de los pueblos, “*una vez que el consumo, como nuevo mito tribal, está destruyendo el equilibrio entre las raíces mitológicas y el mundo del logos*” (*ibidem*, 2009: xiv); se percibe que las políticas educacionales y museísticas de los gobiernos federales no consideran ciertos padrones científicos, éticos, estéticos y morales. Valen apenas sus deseos de poder.

Para Bergson (1977: 23), “*la cuestión fundamental en filosofía es encontrar el problema y plantearlo, más aún que resolverlo*”. Por tanto, yo podría decir que el problema de la Educación en Museos se encuentra y si plantea entre raíces mitológicas y *el logos* (donde el museo entiende crear y desarrollar sus éticas, estéticas y morales).

El *logos* lo comprendo cómo enseña Vidigal de Carvalho (2014: 17) – “*palabra, lenguaje, discurso, propio, individual que interfiere en el interlocutor y que pasa la sabiduría y lleva el mensaje por el cual se caracteriza el comunicador*” (mi traducción). No es “*papo furado*” como se dice en Brasil, vulgarmente. El *logos* museístico es un hacer administrativo y que, cuando *mínimo*, esconde se por detrás de ideologías gubernamentales que desean realizar, apenas, el exiguo de la gestión museológica y educacional – creando un pacto por la mediocridad.

Dejar o desear un museo cerrado, o abrirlo parcialmente, es como hacer discursos educacionales al viento y nada más. Usar el museo (especialmente el “Museo del Indio”) para hacer discursos políticos ideológicos no es ético, no es émico, ni tampoco estético. Mucho menos sería educacional. Cualquiera sea la ideología política, económica o cultural del gobierno, el hacer *Educación en Museos* (o el no hacerla) circunscribe aspectos psicosociales, subjetivos, como: la personalidad sociocultural y científica del director del museo; de los coordinadores y jefes; del presidente de la FUNAI y la del ministro indígena – que controla las políticas indigenistas.

Las personalidades de los líderes indígenas brasileños, aunque organizadas en consejos regionales de administración sociocultural, económica, ambiental y política, no serán jamás consideradas en las disputas políticas oficiales, porque las ganancias económicas en los *clústeres* agroindustriales, patogénicos, financieros y farmacéuticos globales son muy exclusivos y potentes (Faoro, 1976; Davis, 1978; Pignatti et al, 2021; De Castro Cesar, 2015; 2022).

El ideal decolonial y la realidad decolonial, en el “Museo del Indio”, en los museos y escuelas públicas y privadas brasileñas (y en muchas regiones sudamericanas) no permiten ilusiones ni, tampoco, utopías vacías. Lo que vemos son conversas vacías sobre las causas y consecuencias, políticas y económicas, de proyectos mínimos que bosquejan la realidad sociocultural, ambiental, sanitaria y económica de los pueblos indígenas, afros descendientes y tradicionales, en general, los más pobres y afectados de la sociedad. Los hechos sociales en los diarios son pruebas empíricas de que las injusticias y el inmovilismo político permanecen y nos colocan como pueblos colonizados.

Por tanto, cuando una dirección de un museo contribuye de forma incoherente y contradictoria para acciones museísticas y educacionales mínimas (o paternalistas), está actuando de forma colonizada y colonizadora: con discursos, concursos, contratos y proyectos definidos *ex ante* y *up side down*, subordinando al equipo del museo a planes artísticos y éticos (educacionales y morales) presupuestarios (en general, mínimos).

La *EM*, por tanto, es un ideal dialéctico – un *logosofare* dibujado en conjunto (entre aquellos que luchan por el museo y lo aman) y que considera razonablemente la realidad y realísticamente la razón de ser del museo (o de la escuela) como “*lugar de sabiduría*”.

EM es trabajo de construcción del *logos museístico*, como *un lugar* que habla de sabiduría especializada. Y trabaja *un lugar* específico, que es paisaje cultural, donde los públicos visitantes pueden ver, oír, tentar “tocar” (porque muchas veces no pueden) y sentir unos enseñamientos diferentes, creadores de curiosidades, de cuestionamientos, de discusiones sobre pueblos y valores. E, así, de evolución y crecimiento psicosocial y económico.

En el “Museo del Indio” las influencias de las simpatías políticas siguen ocurriendo (bien como las discordias). Y, toda la vez que cambia un gobierno, cambian las direcciones de la FUNAI y del Museo, sus gestiones administrativas y los padrones técnicos de hacer museo y educación. Lo que genera perjuicio para el museo, para la museística, para la educación y para la *Educación en Museos*.

Por tanto, se percibe que *Educación en Museos* es una actividad sociocultural, económica, filosófica y política condicionada a ideologías de gobiernos, pues se trata de seleccionar proyectos museísticos y educacionales (o pedagógicos en sentido estricto) destinados

a los tipos de públicos que frecuentan el museo, de forma colonial – pues que dependiente de los deseos y poderes de los directores, coordinadores y jefes.

Así, pues, la *Educación en Museos* tiene un poco de ciencia y un poco de arte, de política y de filosofía educacional. *EM* es un proceso de aprender y enseñar en conjunto. Un proceso dialéctico constante entre los servidores del museo y sus visitantes, los cuales construyen imágenes, pensamientos, experiencias e juicios en torno de saberes, valores e ideales que caracterizan los museos.

En el caso del “Museo del Indio”, debería ser, siempre, un proceso construido con los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas. Pero, infelizmente, existen decisiones *up side down* – tomadas por gobiernos federales en decisiones tecnocráticas. Las causas y consecuencias de estos hallazgos nosotros sabemos ya: el colonialismo y las idiosincrasias en el desarrollo económico y cultural (Sanches-Masi, 2021).

Luís Raposo (2019) nos propone interesantes discusiones:

“Después de todo, ¿qué significa “ser un museo” según la definición del ICOM? ¿Y es realmente tan importante una definición? Sí y no al mismo tiempo. Por supuesto, como ocurre con todo, el contenido subyacente (real, deseable o incluso simplemente imaginado) es mucho más importante que los términos que, buscando fijarlo, siempre reducen esta esencia. Pero eso no significa que las definiciones dejen de ser necesarias, ya sea en la ciencia pura o aplicada, o en su mayor parte en organizaciones que se guían por el principio empírico de la intervención efectiva en la vida. Ahora bien, como ICOM Canadá ha demostrado, por ejemplo, la definición de museo del ICOM se utiliza hoy en día en la legislación nacional de muchas docenas de países, y sirve para preservar los museos como “instituciones permanentes” (una designación abandonada irresponsablemente en la propuesta presentada) dotadas de cierta autonomía organizativa frente a los poderes políticos del cambio, con el énfasis puesto en las especificidades técnicas de las llamadas “funciones del museo” también una garantía de reconocimiento de las carreras y de la independencia de sus profesionales. En vista de tales implicaciones, es comprensible que muchos comités extraeuropeos, incluso más que los europeos, se hubieran quejado vehementemente de la regresión que la nueva definición propuesta podría suponer en sus países, donde la práctica democrática está menos arraigada y la llamada La “sociedad civil” parece más débil.”

20

¿Cómo hacer investigaciones científicas sobre Educación en Museos?

Culminando, por tanto, con los diálogos entre “*marxismo y cristianismo*”, que aportaron nuevas dimensiones a la comprensión de las narrativas sobre la “*colonialidad*” y la “*emancipación de los sujetos*”, las obras de Sousa Santos, Enrique Dussel, Ofélia Schutte (1993) y otros, nos conducen al ejercicio dialéctico propuesto por Konder (1998) y por Libânio (1978) el cual nos enseña a “*pensar, sentir, actuar*” para conocer y contemplar la naturaleza humana y social y para “*narrar*” las relaciones de poder (entre colaboradores, directores, asociados, expertos extranjeros, pueblos indígenas, etc.) con “*conciencia crítica*” de lo que se debe hacer en un museo.

Sin embargo, las estrategias socioculturales y educativas de la Epistemología del Norte nos sirven para superar la “*colonialidad del conocimiento*” en museos y en educación (Artavia, 2022; Rhonheimer, 2022) ⁸ y para aclarar las dicotomías.

Para *decolonizar* el pensamiento es necesario, también, aprender con David Graeber (2018) y B. de Sousa Santos (De Castro Cesar, 2021, 2022), para comprender y trabajar la “*Sociología de las Ausencias*” (de no pertenencia a una cultura; del trabajo “*de mierda*” que muchos hacemos en el museo a veces, sin saber; del clasismo; del provincianismo; etc.).

Es necesario estudiar la presencia y surgimiento de discursos innovadores; investigar y analizar críticamente las narrativas de las transformaciones sociales y analizar el museo como una escuela “*muy particular*”. Pues esta es una “escuela” que no puede tener dueños, patrones, ni “apaniguados” de políticas retrogradadas.

Será necesario, por tanto, entender el museo al servicio de la sociedad y su desarrollo y planificación como relaciones de enseñanza-aprendizaje con cada tipo de público y según las perspectivas educativas de los actores implicados. Será preciso consagrar la madurez de los museos y la creciente conciencia de los “*educadores de museos*” (que, como los museólogos, son ya una clase profesional que se desea normalizar). Es necesario discutir sobre la importancia de su función social, que se ha traducido en la valoración de su carácter educativo y que se quiere regularizar.

Más, si las colecciones de los museos son irrepetibles; si la concienciación sobre el patrimonio es esencial; si es imprescriptible la conservación de bienes, derechos y deberes; ¿cómo debe actuar la sociedad, la comunidad, el museo y el Estado? Después de todo esto, ¿qué es la Educación en Museos?

Ahora bien, cuando aplicamos la teoría del conocimiento a la educación museística nos topamos con autores como Kant, Max Scheler y Lima Vaz, quienes nos plantean preguntas y respuestas que guían el método antropológico filosófico: “¿*qué es el hombre?*?”; “¿*qué puedo conocer?*?”; “¿*qué puedo hacer?*?”; “¿*qué me es permitido esperar?*?”.

En la Museología brasileña encontramos autores importantes que, inspirados en las obras y acciones políticas de Alpha Oumar Konaré ⁹, un importante político y autor africano, enfatizan la capacidad de los museos para presenciar (narrar) su entorno e interpretar eventos en diferentes contextos (“*los grandes problemas de nuestro tiempo*”) desde la época anterior – colonial o pre-colonial. Estos autores piensan y actúan de manera decolonial – para tentar ayudar al “*sujeto común*” (visitante del museo) de nuestro tiempo a “*pensar, sentir y actuar de una manera libertadora*” – libertándose, a través de la *Educación*, para buscar “*auto-conciencia*” y admirando la “*conciencia del otro*” hasta encontrar en su espíritu el significado de “*pertenencia e identidad cultural*”.

Los métodos que utilicé en mis trabajos e investigaciones (desde 2016 en el “Museo del Indio” y otros locales) se basan en los enseñamientos de Vaz (2001:157), Vasilachis de Gialdino (2009); Goldenberg (2004), Yin (2004) entre otros. Autores que nos ayudan a través del lenguaje y de la metafísica (memoria, herencia cultural, psicología) a percibir que

⁸ <https://segundaopiniaao.jor.br/critica-ao-giro-decolonial-entre-o-anticomunismo-e-o-populismo-reformista-por-victor-artavia/>

⁹ Ex-presidente de Mali. Professor de Historia y Arqueología.

los educadores y museólogos deben apreciar y analizar las “*narrativas sociales y personales*” en el ejercicio de la *decolonialidad* en la educación museística.

En estas premisas se sustenta el “*cómo*” y “*porqué*” de los proyectos de desarrollo educacional en museos (Domínguez & Espinoza, 2020). Por lo tanto, los resultados de la Educación en Museos sólo pueden ser resultados educativos libertadores, si y sólo si, son libertadores, en primer lugar, para los museólogos, directores y educadores de los museos. Y, en continuo movimiento, como reflejo de la luz de su conocimiento integral, serán para los visitantes; quienes, a través de los educadores y museólogos, podrán comprender aspectos de “*su*” cultura y la cultura del “*otro*”.

Es necesario un diálogo respetuoso, donde las narrativas (de aquí y de allá) sean inspiradoras y saludables. Y, mientras buscamos resultados para la Educación en Museos, como una *Gestalt*, nos topamos con “*espacios efímeros*”, con “*dueños del poder*” y con una “*nueva sociedad*”, donde la urbanización no evoca urbanidad, sino la falacia de una sociedad desnaturalizada, con utopías malquistas y entender degenerado del mundo natural, como lo demuestran Arthur F. Utz (1961) e Martin Rhonheimer (2022).

Entonces, ¿cuál metodología? ¿Ética o *Emica*? Ahora bien, ¿cuáles son los límites científicos y teológicos? ¿Qué ciencias humanas y sociales necesitaremos utilizar (o construir) para afrontar este “*paso de lo descriptivo a lo evaluativo – o de lo empírico a lo teológico – que se vuelve cada vez más problemático*”?

Es Lima Vaz (1998:191) quien nos responde, explicando que “*la textura de la historia revela una complejidad creciente, en la que se vuelve difícil circunscribir acontecimientos verdaderamente significativos*”. Pero ¿qué son estos “*acontecimientos verdaderamente significativos*” (de la educación en los museos y del museo en sí) sino la formación del pensamiento crítico? ¿Y cuáles son las barreras y los límites a la formación del pensamiento crítico – decolonial? (Gaztambide-Fernández, 2019).

22

¿Es Educación en Museos una Pedagogía – o, simplemente, una teoría de la Educación aplicada a Museos?

Pedagogía “*es la ciencia que trata de la educación de los jóvenes y que estudia los problemas relacionados con su desarrollo como un todo*” (sic). Es, también reconocida como “*un conjunto de métodos que aseguran la adaptación recíproca del contenido informativo a los individuos que se desea formar*” (sic). Ocaña (2017) va más lejos:

“Pedagogía es la ciencia, disciplina o teoría encargada de estudiar la educación y formación de los niños y niñas,... abarca el conocimiento regulador del proceso educativo y ha servido como base para el estudio integral de la educación en cualquier edad. Se extiende el concepto a todos los niveles educativos y etapas etarias. De esta manera, el término pedagogía se aplica también a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos, no solo a la educación infantil.”

Por tanto, segundo entiende Ocaña (2017: 173) podríamos, tranquilamente, hablar de una pedagogía de (o para) la *EM*, desde que ella sea “*base para el estudio integral de la educación en determinada edad*”. Pero, pedagogía es un campo muy vasto y muy complejo, como ciencia y como base epistemológica. Envuelve el trabajo profundo de centenar de

filósofos, psicólogos, sociólogos, antropólogos desde los tiempos clásicos de Grecia, Egipto y Roma, hasta Herbart, Lemus, Colom y otros.

Ocaña (2017) destaca que:

“Para Lemus el objeto de estudio de la pedagogía es el planteamiento, investigación y solución del problema educativo. La asocia al conjunto de leyes, principios y normas que regulan el hecho educativo. En cambio, Luzuriaga considera que la pedagogía integra las diversas exégesis existentes sobre la educación: como arte, como técnica, como teoría, como ciencia y como filosofía.”

Así que, para comprendernos la *EM*, tenemos que comprender mejor que es Educación. Bernabeu-Rico (*apud* Colom, 1997: 17) es otro que nos ayuda:

“Mediante la hiperformalización de su cerebro los humanos se desvinculan de las pautas biológicas, dando a su educabilidad como cambio intencional, realizado en el seno de un sistema sociocultural para su permanencia e innovación. El concepto de educación como perfeccionamiento en relación a unos ideales plantea la ambigüedad en que se lleva a término, pues, como práctica externa, se sitúa en una tradición para producir lo original interno del individuo. En el proceso global de la educación, encontramos las vertientes teórica y práctica unificadas en una concepción humanista de la pedagogía. La teoría relaciona la educación con las metateorías o modelos filosófico-antropológicos, y la práctica, con las leyes científicas y normas tecnológicas. La ambición científica de la pedagogía se manifiesta en su preocupación por asentarse sobre unas bases empíricas, sin perder su relación con las ciencias que tienen por objeto el hombre, la sociedad y la cultura”

23

Conclusión

UNESCO, ICOM y gobiernos de países pobres abogan que es fundamental que cada vez más instituciones (museísticas, culturales y educativas) presten atención al potencial de la Educación en Museos y obtengan dineros extranjeros vía convenios con ellas. Defienden como punto fundamental para mediar valores culturales, patrimoniales y educacionales la educación política del gran público, sin hablar en moral religiosa.

En el caso del “Museo del Indio”, a través de las memorias de los pueblos indígenas contemporáneos, que se debe recordar y conservar, se hace una “*Educación en Museos*” normalizada y minimalista, que coopta líderes y artistas indígenas a través de las políticas de Derecha o Izquierda (De Castro Cesar, 2015), según los gustos y dineros.

Los museos están tratando desesperadamente de seguir siendo relevantes para competir con otros medios modernos de ocio y entretenimiento. Algunos museos están remodelando su enfoque, creando exposiciones basadas en experiencias que atraen a audiencias más exigentes. Sus colaboradores están estresados y son mal pagos.

Así, la “*Educación en Museos*” y la “*Nueva Museología*” de ICOM, UNESCO etc., siempre con “*nuevos enfoques*”, buscan investigaciones en la enseñanza y el aprendizaje dentro de la museología. Y, cuando se compara la “*EM*” con las instituciones educativas

contemporáneas en el contexto del sistema educativo mundial patrimonial (Colom et al., 1998), los museos se tornan oportunidades políticas.

Lo que veo es una educación en crisis. Las familias en crisis. Los museos en crisis. La crisis del hombre. La crisis de la modernidad. La crisis de la posmodernidad. La crisis de la moral, de la ética y de todo más. Y no hemos salido de esta crisis.

Percibimos la modernidad como esclavitud, como colonialismo y como atraso cultural. No percibimos las cosas buenas de la modernidad y somos conducidos a ser anti modernos por la fuerza de órganos como UNESCO, ICOM, organizaciones no gubernamentales y partidos políticos progresistas (Sanahuja, 2017). En el momento actual vivimos unos cambios de paradigmas morales y éticos que colocan la sociedad sudamericana católica (y demás grupos cristianos), tradicionalista y conservadora, en una posición de amenaza a sus valores (Sanahuja, 2017; Rhonheimer, 2022).

La UNESCO, el ICOM y los gobiernos progresistas de Izquierda, con sus agendas globales, no perciben que muchos de sus planes de desarrollo cultural, económico y político no comulgan con los valores morales y éticos de las familias cristianas tradicionalistas y muchas veces no importan que sus influencias creen predicamentos en las escuelas, los museos y otras instituciones públicas o privadas.

UNESCO, ICOM y gobiernos de Izquierda (así como los gobiernos capitalistas de Derecha) actúan como bloques ideológicos, monolitos cuyas ideas, proyectos e intentos financieros pisotean al ciudadano común, que en sus ideales morales, civiles y patrióticos nada pueden hacer (Sanahuja, 2017). El mundo “normal” dividido en dos mundos radicalizados y con ganas de odiarse, debe reencontrarse, quizá en la *EM*.

24

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (2002). *Indústria cultural e Sociedade*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Bachelard, G. (2000). *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro.
- Balée, W. (2014). Historical Ecology and the Explanation of Diversity: Amazonian Case Studies. En: Verdade, L., Lyra-Jorge, M., Piña, C. (eds). *Applied Ecology and Human Dimensions in Biological Conservation*. Springer, Berlin, Heidelberg, 19-33. https://doi.org/10.1007/978-3-642-54751-5_2
- Bergson, H. (1977). *Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1989). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (1989). A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Braudel, F. (1965). História e Ciências Sociais. A Longa Duração. *Revista de História*, 30(62) 261-294.
- Brito, C. A. G. D. (2017). Antropologia de um jovem disciplinado: A trajetória de Darcy Ribeiro no Serviço de Proteção aos Índios (1947-1956). Tese (Doutorado em História

- das Ciências e da Saúde). Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/30983>
- Castoriadis, C. (1997). *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- De Castro Cesar, J. R. (2015). Vida de Índio. Ou “de como viver” diante das ameaças à cultura nacional. *Revista da Academia Mineira de Letras*. 73 (95) 89-92.
- Castoriadis, C. (2005) [1997]. *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Chagas, M. (2007). Museu do Índio: Uma instituição singular e um problema universal. In: Manuel Ferreira Lima Filho, Jane Felipe Beltrão, Cornelia Eckert (Org) *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e Desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra. https://www.abant.org.br/files/42_0013967.pdf
- Clement, C. R. (1999). 1492 and the loss of Amazonia Crop Genetic Resources. The Relation Between Domestication and Human Population Decline. *Economic Botany* 53(2), 188-202. <https://www.jstor.org/stable/4256179>
- Clement, C. R.; Mccann, J. M.; Smith, N. J. H. (2003). Agrobiodiversity in Amazônia and its Relationship with Dark Earths. Amazonian Dark Earths – Origin, Properties, and Management. Kluwer Academic Publ., Dordrecht. pp. 159-178. [file:///C:/Users/user/Downloads/Agrobiodiversity_in_Amazonia_and_its_rel%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Agrobiodiversity_in_Amazonia_and_its_rel%20(2).pdf)
- Colom, A. J. (Coordinador) (1998). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Editorial Ariel.
- Couto. I. H. P. (2011). O Olhar precioso de Darcy Ribeiro. (Exposição). <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br/assuntos/noticias/2022/o-olhar-precioso-de-darcy-ribeiro-exposicao-virtual-em-comemoracao-ao-centenario-do-indigenista-estreia-hoje>
- Davis, S. H. (1978). *Vitimas do Milagre. O Desenvolvimento e os Índios no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- De Castro Cesar, J. R. (2015). Vida de Índio. Ou “de como viver” diante das ameaças à cultura nacional. *Revista da Academia Mineira de Letras*. 73 (95) 89-92.
- (2021). A Crítica de Boaventura de Sousa Santos à Epistemologia Positivista. *Síntese: Revista De Filosofia*. 48(152) 873-878. <https://doi.org/10.20911/21769389v48n152p873/2021>
- (2022). Os usos ecológicos das terras, a Terra Preta do Índio e outras biotecnologias disruptivas dos Índios para os Brancos. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação.
- Deleuze, G. & Guatarri, F. (2000). *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. 1. São Paulo: Editora 34.
- Domínguez, P. A. & Espinosa, M. J. R. (2020). Análisis de la práctica educativa de los museos pedagógicos españoles mediante una experiencia de evaluación de iniciativas,

- atividades y recursos. *RIDPHE – R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 6. DOI: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v6i00.13508
- Eagleton, T. (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Buenos Aires: Paidós. https://proletarios.org/books/Eagleton-Las_ilusiones_del_posmodernismo.pdf
- Escobar, A. (1999). The invention of development. *Current History*. 631, 382-386.
- Faoro, R. (1976). *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre: Editora Globo. Vol. I.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1978). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2019). Descolonização e Pedagogia da Solidariedade. *Revista Teias*, 20(59), out/dez.
- Goldenberg, M. (2004). A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Gombrich, E. H. (1999). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- Graeber, D. (2018). *Bullshit Jobs. A Theory*. Allen Lane. UK: Penguin Books. <https://dn720003.ca.archive.org/0/items/david-graeber-bullshit-jobs-a-theory-1/david-graeber-bullshit-jobs-a-theory-1.pdf>
- Hugues, E. J. (1945). *Ascensão e Decadência da Burguesia*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Konder, L. (1998). *O que é Dialética*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Libânio, J. B. (1978). *Formação da Consciência Crítica*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Mignolo, W. D. (2010). Aiesthesis Decolonial. *CALLE14* 4(4). [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-AiesthesisDecolonial-3231040%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-AiesthesisDecolonial-3231040%20(1).pdf)
- Ocaña, A. O. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Rev. hist.edu.latinoam*. 19(29), 165 – 195. <file:///C:/Users/user/Downloads/dsoto1,+8.+Art.+7+Alexander+Ortiz.pdf>
- Oliveira, J. P. (2020). Proteger os índios e descolonizar a pesquisa: Darcy Ribeiro como antropólogo. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. <https://www.seer.ufal.br/index.php/revis-tamundau/article/view/10084/7777>
- Oliveira, R. C. (1972). *A Sociologia do Brasil Indígena (Ensaio)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Oliveira, R. R. & Solórzano, A. (2014). Três Hipóteses Ligadas à Dimensão Humana da Biodiversidade da Mata Atlântica. *FRONTEIRAS: Journal of Social, Technological*

and Environmental Science, 3(2) 80-95. DOI: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2014v3i2.p80-95>

- Ortega, A. (2023). O que é decolonialidade? Uma conversa sobre o conceito e a origem afro-indígena do termo. *Revista Nonada*. <https://www.nonada.com.br/2023/09/o-que-e-decolonialidade-uma-conversa-sobre-o-conceito-e-a-origem-afro-indigena-do-termo/>
- Palma Filho, J. C. (2005). A República e a Educação no Brasil (1889-1930). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora., 49-60. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>
- Pedersoli, C. (2020). *Educación y pedagogía en museos. Las visitas familiares a las exhibiciones*. Tesis doctoral en ciencias de la educación. Universidad Nacional de La Plata, Ensenada. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1904/te.1904.pdf>
- Pignati, W. A.; et al. (2021). *Desastres sócio-sanitário-ambientais do Agronegócio e Resistências Agroecológicas no Brasil*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO.
- Quintero, P., Figueira, P., & Concha Elizalde, P. (2015). Uma breve história dos estudos decoloniais. Grupo de Estudios Sobre la Colonialidad (GESCO), *Kula: Revista de Antropología y Ciencias Sociales*, 6. <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>
- Raposo, L. (2019). Afinal, o que é “ser museu” na definição do ICOM? *Revista Público*. <https://www.publico.pt/2019/09/12/culturaipsilon/opiniaofinal-museu-definicao-icom-1886188>
- Rhonheimer, M. (1997). L’immagine dell’uomo nel liberalismo e il concetto di autonomia: al di là del dibattito fra liberali e comunitaristi. *Immagini dell’uomo – percorsi antropologici nella filosofia moderna*. Roma: Armando Editore..
- (2022). *Natural Law and Practical Reason. A Thomist View of Moral Autonomy*. New York: Fordham University Press. <https://archive.org/details/naturallawpracti0000rhon/page/n1/mode/2up>
- Ribeiro, B. (1983). *O índio na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Global (Coleção História Popular 13).
- (1986) Os Estudos de Cultura Material: Propósitos e métodos. *Revista do Museu Paulista* 30: 13 -4 1.
- (1962). *A política indigenista brasileira*. Brasil/Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, Rio de Janeiro. https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aribeiro-1962-politica/Ribeiro_1962_APoliticaIndigenistBrasileira.pdf

- (1978). Um ministro agride os índios. *Revista Ensaios de Opinião*, vol. 9, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- (1985) *Os índios e a civilização*. São Paulo: Circulo do Livro.. https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aribeiro-1985-indios/Ribeiro_1985_OsIndiosEACivilizacao.pdf
- (1993). *Os Brasileiros. Livro I – Teoria do Brasil*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Rocha Freire, C. A. (2011). *Memória do SPI. Textos, Imagens e Documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.
- Sanahuja, Mon. J. C. (2017). *Poder Global e Religião Universal*. São Paulo: Ed. Katechesis.
- Sanchez-Masi, L. (2021). The uncertain future of Latin America. *Academia Letters*, Article 1258. <https://doi.org/10.20935/AL1258>, 2021.
- Santos, B. S. (2019). Epistemologies of the South and the future. From the European South. <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>. Consulta em 11/04/2019
- Simionatto, I.; Costa, C. R. (2012). Como os dominantes dominam: o caso da bancada ruralista. *Revista Temporalis*, 12(24), 215-237.
- Schülte, O. (1993). *Cultural identity and social liberation in Latin American thought*. State University of New York Press, Albany. <https://archive.org/details/culturalidentity0000schu/page/n7/mode/2up>
- Utz, A. F. (1961). *Ética Social*. Barcelona: Editorial Herder.
- Valente, R. C. (a). (2016). Museu de Portas Abertas: o acervo etnográfico do Museu do Índio. SEESP/CODIC/Museu do Índio, 2016. <http://antigo.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/986-museu-de-portas-abertas-o-acervo-etnografico-do-museu-do-indio>
- (b). (2017). Produção Cultural Contemporânea dos Povos Indígenas: uma jornada de saberes. Tema: projetos culturais dos povos indígenas. (Blog).
- Vaz, H. C. L. (1991). *Antropologia Filosófica. Vol. I*. São Paulo: Edições Loyola.
- (1992). *Antropologia Filosófica. Vol. II*. São Paulo: Edições Loyola.
- (2001). *Ontologia e História*. São Paulo: Edições Loyola.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum*, 10(2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2779>
- Vásquez, R. (2018). El museo, Decolonialidad y el fin de la Contemporaneidad. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*. https://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0009/5_2018_Vazquez_11.pdf
- Vidigal de Carvalho, J. G. (2014). O Logos na comunicação. *Revista da Academia Mineira de Letras*. 93(LXX)17-23. <https://academiamineiradeletras.org.br/revista-da-academia-mineira-de-letras/o-logos-na-comunicacao/>

- (2021). A Crítica de Boaventura de Sousa Santos à Epistemologia Positivista. Síntese: *Revista De Filosofia*, 48(152). <https://doi.org/10.20911/21769389v48n152p873/2021>
- (2022). *Os usos ecológicos das terras, a Terra Preta do Índio e outras biotecnologias disruptivas dos Índios para os Brancos*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação.
- (2023). Pesquisa Social e Histórica “70 Anos do Museu do Índio”. CO-TEC/COAD/MI. Trabalho Interno COAD/MI/FUNAI. SEI 08786.000.357/24-31.
- (2024). Briefing Roteiro Filme Documentário “70 Anos do Museu do Índio”. Trabalho interno COAD/MI/FUNAI/RJ. SEI 08786.000.357/24-31.
- Yarza, I. (1997). *Immagini dell’Uomo. Percorsi antropologici nella filosofia moderna*. Roma: Armando Editore.
- Yin, R. K. (2004). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman. Reimpressão. http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74304716/3-YIN-planejamento_metodologia.pdf