

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA
DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE AMÉRICA II
(Antropología de América)**



TESIS DOCTORAL

**El arte indígena americano en los museos
españoles.
Propuesta de acción didáctica**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Gemma María Muñoz García

DIRECTORES

**Emma Sánchez Montañés
Roser Calaf Masachs**

Madrid, 2017



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

El arte indígena americano en los museos españoles.

Propuesta de acción didáctica.

Facultad de Geografía e Historia
Departamento de Historia de América II (Antropología de América)

Autora: Gemma María Muñoz García
Directoras: Dra. Emma Sánchez Montañés
Dra. Roser Calaf Masachs

Madrid 2015

Dedicatoria y agradecimientos

Cuando inicié esta larga carrera de fondo en la que el tiempo ha convertido esta experiencia que ha sido el doctorado, sin duda no fui consciente de cómo la vida cambiaría a medida que las palabras iban construyendo y dando forma a este trabajo.

El año 2003 marcó mi vida. Al mismo tiempo que comenzaba mis cursos de doctorado con gran ilusión y empeño, tras regresar de pasar unos meses en Edimburgo, iba creciendo en mí un deseo de superación y conocimiento personal. Poco tiempo después la vida me dio un zarpazo, *te fuiste...* Hoy papá, quiero agradecer a las personas más importantes de mi vida su apoyo todo este tiempo y dedicarles este trabajo, porque su amor y sacrificio me han traído hasta aquí. A ti, mi recuerdo más especial porque tú fuiste quien me inspiró a iniciar este camino. Sé que hoy estarías muy feliz... por ti papá...

Quiero en primer lugar agradecer a las dos directoras de esta tesis, la Dra. Emma Sánchez Montañés y la Dra. Roser Calaf Masachs todo su apoyo y ayuda, consejos, inspiración, cariño, comprensión, respeto y afecto. Muy especialmente quiero agradecer su paciencia y ayuda a contrarreloj para poder finalizar esta tesis a tiempo y haber sido especialmente sensibles con mi complicada situación personal. Me siento muy afortunada por haber disfrutado además de su compañía, comentarios y sugerencias en las numerosas reuniones y conversaciones que hemos mantenido. Hace casi veinte años, en segundo de carrera, la Dra. Sánchez Montañés impartía uno de los cuatro módulos correspondientes de Historia de las culturas americanas. El suyo, hacía referencia a las culturas indígenas de Norteamérica. Sus conocimientos y su pasión fueron la semilla que me llevó hasta los fiordos de la costa oeste canadiense, a la Isla de Vancouver, hace ya unos años y me impulsaron a recorrer este camino. Muchas gracias Emma por tu amistad todos estos años y por muchos más. Muchas gracias Roser por haber aceptado formar parte de este trabajo, a pesar de las dificultades. Por haberme apoyado, animado y haberme asombrado, en cada reunión con tu experiencia y conocimiento.

Poco tiempo después de comenzar el doctorado conocí a mi compañero de viaje en la vida, con quien me adentré en lo más profundo de mis sueños, y quien me enseñó que no importan las trabas en el camino, porque si lo deseas lo suficiente, todo sueño se puede cumplir. Tenías razón. Te debo mucho pero seguro, lo más importante, haber construido a mi lado esta familia, la luz de nuestros ojos, los pequeños Hugo y Paula. Gracias por ayudarme a completar este camino que hoy concluye. Sé que no ha sido fácil, pero no puedo expresar el eterno agradecimiento por haber permanecido a mi lado todo este tiempo, y haberme apoyado a costa de numerosos sacrificios. Gracias, gracias *Fil*, porque sin tu amor sincero alcanzar la meta no habría sido posible... Ahora comienza nuestro viaje de vuelta.

Mi *mami*, mi querida *mami*. Muchas gracias porque estar a tu lado me convierte en mejor persona. Gracias por quererme como soy, por respetarme, por apoyarme y por caminar a mi lado. Gracias mamá por ser simplemente exactamente como eres y saber exactamente cómo soy. El anhelo de tu sonrisa perdida ese frío anochecer del mes de marzo, es uno de los motores que me hacen seguir caminando cada día. Espero que la finalización de este trabajo, que no habría sido posible sin ti, te haga recuperar esa sonrisa.

Gracias a Hugo y a Paula, porque vuestra sonrisa me ha hecho seguir para adelante cuando flaqueaban las fuerzas, al sentir que me estaba perdiendo momentos importantes. Hugo, gracias por entenderme, gracias por tu paciencia.

Gracias Rober porque desde la distancia, sentirte tan cerca me reconforta y me da paz. Gracias por regresar un día hermano y gracias por apoyarme y cuidarme tanto. Te quiero.

Gracias Marta, mi Marta del alma, siempre estás a mi lado, más incluso que yo misma. Por ser tú Marta y por enseñarme el verdadero significado de la palabra

amistad y lealtad. Gracias Borja también por tu amistad, paciencia y capacidad para hacer fácil lo difícil. Gran trabajo amigo.

Quisiera hacer una mención especial a las Dras. Juana Anadón y Alicia Alonso Sagaseta por su apoyo en este trabajo. A la primera de ellas además, le debo haberme puesto en contacto con Roser Calaf, haciendo posible que este trabajo adquiriera la orientación deseada.

Y gracias a todas las personas que me han apoyado en todo este tiempo y entendido con paciencia mis ausencias con motivo de este proyecto.

Índice

Dedicatoria y Agradecimientos.....	4
Índice.....	10
Índice de figuras.....	19
Índice de Anexos.....	25
Índice de Abreviaturas.....	29
Resumen.....	33
Summary	39

⇒ **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

1. Presentación.....	47
2. Introducción: El punto de partida, la construcción del marco teórico, objetivos y metodología	49
2.1. El punto de partida.....	50
2.2. Construyendo nuestro marco teórico.	52
2.2.1. <i>El museo posmoderno.</i>	52
2.2.2. <i>La educación no formal</i>	57
2.2.3. <i>El paradigma constructivista</i>	59
2.2.4. <i>La Educación Patrimonial</i>	62
2.2.5. <i>Comunicación institucional aplicada al museo</i>	64
2.2.6. <i>El marco legal español</i>	66
2.2.7. <i>Otras aportaciones teóricas</i>	68
2.3. Estructura de la tesis.....	69
2.4. Formulación de hipótesis.....	75
2.5. Objetivos.....	80
2.6. Metodología de la investigación.....	81

PRIMERA PARTE

⇒ **CAPÍTULO 2. ARTE INDÍGENA AMERICANO. CONCEPTUALIZACIÓN**

1. ¿A qué llamamos arte indígena americano?.....	91
--	----

1.1. Conceptualización.....	93
1.2. Fuentes para el estudio del arte indígena americano.....	98
1.2.1. La Arqueología.....	98
1.2.2. <i>La Ethnohistoria</i>	100
1.2.3. <i>Etnología</i>	102
1.2.4. <i>Historia del Arte</i>	104
1.2.5. <i>Obras contemporáneas de referencia</i>	105
2. Materias primas empleadas como soporte en la producción artística indígena de América	107
2.1. Mundo Animal.....	109
2.1.1. <i>Plumería</i>	112
2.2. Mundo Vegetal.....	114
2.2.1. <i>Cestería</i>	117
2.2.2. <i>Tejido</i>	120
2.3. Mundo mineral.....	124
2.3.1. <i>Cerámica</i>	124
2.3.2. <i>Metalurgia</i>	135

⇒ **CAPÍTULO 3. ARTE INDÍGENA AMERICANO. CONTEXTUALIZACIÓN**

1. Principales áreas culturales en América. Aproximación geográfica y cultural a nuestro objeto de estudio.	145
1.1. América del Norte.....	148
1.2. Mesoamérica.....	155
1.2.1. <i>Centro de México</i>	158
1.2.2. <i>Costa del Golfo</i>	161
1.2.3. <i>Oaxaca</i>	162
1.2.4. <i>Occidente de México</i>	163
1.2.5. <i>Área Maya</i>	165
1.2.5.1. <i>Área Maya Septentrional</i>	165
1.2.5.2. <i>Área Maya Central</i>	168
1.2.5.3. <i>Área Maya meridional</i>	171

1.3. Área Caribe	173
1.4. Área Andina.....	174
1.4.1 Área Andina Septentrional.....	175
1.4.2. Área Andina Central.....	180
1.4.3. Área Andina Meridional.	190
1.5. Amazonia y Cono Sur.....	193

⇒ **CAPÍTULO 4. LA MUSEALIZACIÓN DE LAS COLECCIONES DE ARTE INDÍGENA AMERICANO EN ESPAÑA. REFERENTES INTERNACIONALES.**

1. El Origen de las colecciones de arte indígena americano en España. El Museo de América.....	199
1.1. El Museo de América. Una aproximación histórica.....	204
2. Otras colecciones de arte indígena americano en España.....	209
2.1. Museo de Arte Precolombino Felipe Orlando, Málaga.....	213
2.2. Museu Etnològic, Barcelona.....	215
2.3. Museo Nacional de Antropología, Madrid.....	217
2.4. Museo Colecciones de Arqueología y Etnología de América Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid.....	220
2.5. Museo de la Música Étnica de Barranda, Murcia.....	223
2.6. La huella de América en otros museos españoles.....	225
3. La Incidencia de la crisis económica en la desaparición de colecciones de arte indígena americano en España	228
3.1. El Museo Barbier Mueller.....	229
3.2. La Fundación Cristóbal Gabarrón.....	230
4. Aproximación a algunos referentes internacionales en el ámbito de las colecciones indígenas de América	231
4.1. Referentes internacionales.....	233
4.2. Dos modelos de museo etnográfico.	240
4.2.1. Musée du Quai Branly, París.....	240
4.2.2. U´mista Cultural Center, Alert Bay, British Columbia,. Canadá.	247

SEGUNDA PARTE

⇒ CAPÍTULO 5. EL MUSEO. ESPACIO DE COMUNICACIÓN.

1. Comunicación Vs. difusión. Una aclaración terminológica.....	257
2. La importancia de la comunicación en el museo.....	260
3. La comunicación en el museo. Marco teórico.....	263
3.1. Marco legal e institucional.....	264
3.1.1. <i>El RD 620/1987, de 10 de Abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos.....</i>	264
3.1.2. <i>El Plan Museológico del Ministerio de Cultura.....</i>	266
3.1.3. <i>La normativa institucional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la WEB.....</i>	268
3.2. Referentes anglosajones del Plan Museológico.....	271
3.3. La definición en nuestro territorio (al margen del Plan institucionalizado).....	276
3.4. Rescatando argumentos.....	277
3.5. El eco de los estudios de comunicación en España.....	281
4. La comunicación en el museo. Marco práctico.....	282
4.1. ¿Qué se comunica?	283
4.2. ¿Quién comunica?.....	288
4.3. ¿Cómo se comunica?.....	293
4.4. ¿A quién se comunica? los estudios de público.	297
4.5. ¿Por qué se comunica?.....	298

⇒ CAPÍTULO 6. EL MUSEO. ESPACIO EDUCATIVO.

1. La función educativa en el Museo.....	304
1.1. El auge de la educación no formal desde mediados del s. XX.....	304
1.2. El museo como epicentro de la educación no formal.....	310
1.3. El potencial educativo del museo.....	314
1.4. Patrimonio y Didáctica de las Ciencias Sociales.....	317

1.5. El objeto como fuente de la historia.....	320
1.6. Dispositivos museales.....	324
1.7. El proyecto Educativo del Museo (PEM). El Museo Thyssen Bornemisza como referencia.....	332

TERCERA PARTE

⇒ CAPÍTULO 7. INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL ARTE INDÍGENA AMERICANO.

1. El currículo educativo español: <i>lo propio y lo diverso</i>	344
1.1. El tratamiento de la diversidad cultural en contextos educativos.....	347
1.1.1. <i>El Museo como oportunidad para la multiculturalidad</i>	354
1.2. Educación primaria (<i>lo propio</i>).....	355
1.2.1. <i>Considerando el referente del currículo</i>	357
1.3. Educación secundaria (<i>lo diverso</i>).....	361
1.3.1. <i>Más allá de la visión que proponen los manuales</i>	368
2. Cómo abordar el arte indígena americano superando los déficits enunciados.....	369
2.1. El punto de partida: difusión y educación como líneas prioritarias del Museo.....	371
2.2. Enfoques desde los que el museo puede acercarse a la educación formal.....	374
2.3. Elementos integradores del discurso del museo.....	378
2.4. Metodología didáctica basada en la difusión de la cultura material...	380
2.5. Aproximación a la realidad cultural observada: EMIC y ETIC.....	382
3. Intervención educativa en el Museo de América: diagnóstico.....	383
3.1. Coordenadas de la intervención.....	384
3.2. Ensayos Previos.....	385
3.3. Proceso.....	388
3.4. Conclusiones de estas experiencias piloto.....	392
3.5. Potencialidades y déficits.....	396

⇒ **CAPÍTULO 8. LA PROSPECCIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

1. Difusión del arte indígena americano en el Museo de América.....	407
1.1. Conclusiones sobre el estado actual de la cuestión. Líneas de intervención educativa y de difusión del Museo.	407
1.2. Propuestas de difusión para incrementar la visita del público escolar en el Museo de América.	413
2. Propuestas de acción didáctica.....	419
2.1. El punto de partida.....	419
2.2. Propuestas de acción didáctica.....	421
2.2.1. <i>Contexto educativo formal</i>	423
2.2.1.1. <i>Acción didáctica para: último ciclo de educación primaria y primer ciclo de educación secundaria</i>	424
2.2.1.2. <i>Acción didáctica para: segundo ciclo de educación secundaria</i>	438
2.2.2. <i>Inercias de la Investigación en el contexto no formal</i>	445
2.2.2.1. <i>Talleres en Familia</i>	445
2.2.2.2. <i>Códigos QR como dinamización y contextualización de la información de piezas de sala</i>	451
 A MODO DE CONCLUSIÓN.....	 454
EPÍLOGO.....	464
BIBLIOGRAFÍA.....	474
ANEXO 1.....	504
ANEXO 2.....	512
ANEXO 3.....	551

Índice de figuras

Figura 1. Museo moderno- posmoderno. Calaf (2009:42).....	55
Figura 2. Museo tradicional - Hernández (2006: 168).....	56
Figura 3. Nuevo museo- Hernández (2006:168).....	56
Figura 4. El museo constructivista. Elaboración propia tomada de las tesis de Pastor (2007: 55).....	60
Figura 5. Características de los modelos cualitativos según Rosario Gutiérrez Pérez en tesis doctoral de Noelia Antúnez del Cerro (2008: 68).....	82
Figura 6. Comparación entre un EDUBLOG y una EDUWIKI. Elaboración propia del Diseñador Gráfico e Ilustrador, Borja Fernández.....	85.
Figura 7. Mapa de Áreas Culturales de América, Diseñador Gráfico e ilustrador Borja Fernández.....	147
Figura 8. Cuadro cronológico cultural de Mesoamérica, en (VV.AA (2005 a).....	157
Figura 9. Cuadro cronológico cultural del Área Andina, en (VV.AA (2005 a).....	175
Figura 10. Áreas en que se organiza el discurso museográfico del Museo de América. Elaboración propia con datos de Cabello (1993).....	206
Figura 11. Big House, U´mista Cultural Center, Alert Bay- Foto tomada por la autora en Agosto de 2006.....	249
Figura 12 y 13. Foto tomada por la autora en Agosto de 2006 de los postes heráldicos erigidos en los jardines adyacentes al U´mista Cultural Center.....	250
Figura 14. Programa de Difusión del Plan Museológico del MECD (WEB).....	269
Figura 15. Funciones de los Departamentos de Difusión MECD (WEB).....	270
Figura 16. Estrategias del MECD para llevar a cabo las funciones encomendadas a los departamentos de difusión de museos (WEB).....	270
Figura 17. Características del Plan de Marketing en el museo según P. Lewis (1998).....	275
Figura 18. Tareas del marketing propuestas por Lord y Lord (1998).....	275
Figura 19. Ingredientes con los que debe contar el Plan de Comunicación según Mateos Rusillo (2012).....	277

Figura 20. Diagrama de Comunicación Global según Mateos Rusillo (2012).....	279
Figura 21. Nivel formativo de los profesionales de Museos (elaboración propia en base a los datos del estudio de <i>Profesionales de Museos</i> del MECD) http://www.museoscullera.com/uploads/media_items/aaa.original.pdf	291
Figura 22. Educación formal, no formal e informal según P. Coombs, R.C. Prosser y M. Ahmed (1973), en Pastor (2001).....	305
Figura 23. Comparación entre educación formal y no formal, siguiendo a Arqué, Llonch y Santacana (en Hernández y Rojo 2012).....	307-309
Figura 24. Artículo 31- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, Resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989.....	312
Figura 25. Diagrama del proceso de investigación a partir de los objetos y para demostrar una hipótesis. García Blanco (2009).....	322
Figura 26. Principios en torno al desarrollo de técnicas museográficas que faciliten el diálogo entre el museo y el visitante. Santacana y Serrat (2005: 91-130),.....	328-329
Figura 27. Proyectos del programa de Difusión y Comunicación del Plan Museológico,VV.AA (2005b).....	333
Figura 28. Proyecto Educativo del Museo Thyssen Bornemisza. Elaboración propia en base a la información contenida en la WEB.....	334-336
Figura 29. Contenidos del área de Ciencias Sociales en el currículo de educación primaria.....	359-360
Figura 30. Contenidos del área de Ciencias Sociales en el currículo de educación secundaria.....	363-365
Figura 31. Descriptores: elementos que generen interés en el alumnado para adentrarse en el conocimiento de América.....	373
Figura 32. Factores desde los que el museo puede abordar el arte indígena americano como fuente de conocimiento para su difusión con alumnado de educación primaria y secundaria.....	375-377

Figura 33. Elementos integradores del discurso a la hora de abordar las culturas indígenas americanas con especial incidencia en sus manifestaciones artísticas.....	378-379
Figura 34. Capacidades y actitudes que el museo debe fomentar a la hora de dirigir su acción educativa al ámbito educativo formal, a través de la cultura material que alberga.....	380-381
Figura 35. Logotipo creado para el concurso Tu Madrid Diverso, por Borja Fernández.....	390
Figura 36. Presentación del concurso Tu Madrid Diverso.....	391
Figura 37. Gráfico comparativo de los participantes en el concurso Tu Madrid Diverso en función de su género.....	393
Figura 38. Gráfico comparativo de los participantes en el concurso Tu Madrid Diverso en función del origen de los estudiantes presentados a concurso.....	394
Figura 39. Gráfico de las connotaciones representadas en el concurso Tu Madrid Diverso.....	395
Figura 40. Gráfico de los formatos de trabajos presentados al concurso Tu Madrid Diverso.....	395
Figura 41. Ficha de presentación de trabajos al concurso Tu Madrid Diverso...	399
Figura 42. Ficha- Visita al Museo de América como complemento al concurso Tu Madrid Diverso.....	402-403
Figura 43. Cuadro Objetivos de nuestra propuesta didáctica.....	424
Figura 44. Enfoques desde los que plantearemos nuestra propuesta de acción didáctica.....	425
Figura 45. Bloques de contenidos sobre los que pivotará nuestra propuesta.....	426
Figura 46. Contenido añadido al área de secundaria, con respecto a los ya citados para la etapa de primaria.....	438.
Figura 47. Código QR de acceso a la <i>EDUWIKI</i>	444
Figura 48. Conclusiones en torno a las funciones didácticas y comunicativa en el Museo de América.....	472

Índice de Anexos

Anexo 1. Cuestionario sobre la enseñanza de América y sus poblaciones autóctonas en el currículo de primaria.

Anexo 2. Material didáctico, propuesta de guía educativa para último ciclo de primaria y primero de secundaria.

Anexo 3. Plantilla del material didáctico, guía educativa para el segundo ciclo de secundaria, con los contenidos que dan origen a la *EDUWIKI*.

Índice de abreviaturas

CEATE, *Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad.*
CECA, *Comité Internacional para la Educación y Acción Cultural.*
DEAC, *Departamento de Educación y Acción Cultural.*
ICOM, *Consejo Internacional de Museo.*
IES, *Institute for International Education of Students.*
IVAM, *Instituto Valenciano de Arte Moderno.*
LOMCE, *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza*
LPHE, *Ley de Patrimonio histórico español.*
MACBA, *Museu d'Art Contemporari de Barcelona.*
MECD, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporta.*
MNCARS, *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.*
MOA, *Museum of Anrhropology.*
MTE, *Museo de Titularidad estatal.*
MUSAC, *Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León.*
NMAI, *National Museum of the American Indian.*
PEM, *Proyecto educativo del Museo.*
RAE, *Real Academia Española de la Lengua.*
SEM, *Sistema Español de Museos.*
UCM, *Universidad Complutense de Madrid.*

Resumen

La presente investigación se desarrolla desde un punto de vista multidisciplinar, abarcando ámbitos como: la Antropología, las manifestaciones artísticas indígenas de América, la Museología, la Comunicación, la Didáctica de las Ciencias Sociales, las Nuevas Tecnologías, pero principalmente la Educación Patrimonial.

Nuestro principal objetivo e hipótesis de partida, es saber en qué medida las colecciones de arte indígena americano conservadas en instituciones museísticas son potencialmente aptas desde el punto de vista educativo. Orientaremos nuestro estudio en las etapas de primaria y secundaria, atendiendo al currículo educativo, en el marco de la posmodernidad y el aprendizaje constructivista.

Estructuraremos este trabajo en tres partes. La primera de ellas presenta una síntesis del arte indígena americano en lo referido a su conceptualización y contextualización. Aprovechamos además para poner en valor las colecciones de arte indígena expuestas en instituciones museísticas nacionales, señalando igualmente los principales referentes internacionales. Presentaremos nuestro principal marco de referencia, el Museo de América de Madrid. La segunda introduce los aspectos teóricos dentro de los ámbitos educativo y comunicativo en el museo. Finalmente, la tercera parte se corresponde con nuestra aportación personal incluyendo: una propuesta de marco teórico referido a la intervención educativa para el arte indígena americano desde una perspectiva antropológica, como ciencia social; y nuestra propuesta didáctica. Ésta última consiste, en dos aportaciones concretas dirigidas desde lo que entendemos que el museo puede desarrollar para atender a la educación formal, y otras dos propuestas dirigidas hacia la educación no formal. Por lo que respecta a la educación formal, presentamos dos guías didácticas: una en formato papel para alumnos de primaria, y una on-line en formato de *EDUWIKI* O *wiki educacional* a la que se accede por medio de un código QR. En cuanto a las propuestas referidas a la

educación no formal, trabajaremos el concepto de taller familiar y el de hojas de sala a través precisamente de las posibilidades que brindan los códigos QR para completar la información de cartelas y paneles de sala.

La investigación ante la que nos encontramos parte principalmente de los paradigmas constructivista e interpretativo, basado en la obtención de datos cualitativos y de un análisis holístico. Las principales técnicas que se han llevado a cabo han sido: la investigación bibliográfica; la observación en el marco de instituciones museísticas de tipo principalmente arqueológico y antropológico; las entrevistas personales a conservadores de museos, directores y profesores de centros educativos; y finalmente la realización del propio material didáctico propuesto. Las dos guías didácticas mantienen una misma estructura de trabajo que parte de la convicción de que la propia cultura material, formada por las piezas expuestas en el museo, a través de una correcta acción didáctica pueden trasladar un excepcional marco de aprendizaje especialmente en dos ámbitos: el disciplinar y la educación en valores. Partiendo de una acción basada en el objeto, podemos inferir datos sobre la cultura que produjo dicha pieza artística en el pasado, ponerla en relación con sus herederos culturales en el presente y con nuestra propia historia. Para ello, ambas guías seguirán la misma estructura basada en cuatro puntos orientados a potenciar capacidades en el alumnado como: la observación, la expresión oral y/o escrita por medio de la descripción del objeto observado, la capacidad analítica y la de síntesis. Todas las piezas de las que parte nuestra acción didáctica son piezas expuestas en el Museo de América de Madrid.

La presente investigación, por diversas circunstancias, no ha podido completarse con la fase de experimentación de la propuesta realizada. No obstante es un reto de futuro de la autora llevar a cabo esta fase a fin de determinar el alcance de nuestra propuesta.

Las principales conclusiones a las que hemos llegado son que la Antropología del Arte se constituye como la disciplina que mejor abarca el conocimiento de las colecciones indígenas de América; y la Educación Patrimonial, como la que mejor puede trasladar dicho conocimiento, desde el museo, a un público como el escolar de enseñanza obligatoria. La principal desventaja ante la que nos encontramos es el silencio que caracteriza en el currículo educativo de estas etapas todo lo referido a la historia de América, muy especialmente en lo relativo a sus culturas indígenas. Ello dificulta la relación entre museo y escuela. Por ello, las instituciones que albergan colecciones de arte indígena americano, como el Museo de América, tienen un importante papel desde sus departamentos de difusión, a la hora de trasladar el conocimiento de sus colecciones a la sociedad, muy especialmente a las escuelas. Para poder llegar a este público potencial, debemos proceder a una revisión en el modo de acercarnos a la historia de América, aprovechando recursos que desde la transversalidad nos permitan crear discursos en torno a la diversidad cultural, la sostenibilidad y el respeto al patrimonio histórico cultural, para de esta forma generar una aproximación más abierta, plural e integral en definitiva a la historia de las culturas indígenas de América.

En España son numerosas las colecciones de arte indígena americano a lo largo de todo el territorio. Ello nos permite tener una idea de la importancia que este tipo de colecciones tiene por una parte, hecho que no se corresponde con el número de visitantes que dichos museos reciben -y hecho a la vez que determina para la administración el mayor o menor éxito de estas instituciones-. Analizamos especialmente con sentido crítico algunas cuestiones derivadas precisamente de la acción didáctica propuesta desde el Departamento de Difusión del Museo de América, tratando de aportar ideas con el fin de estimular, desde el punto de vista didáctico, la visita al museo.

Summary

The present research is developed from a multidisciplinary point of view, covering areas such as Anthropology, American Indigenous Artistic expressions, Museology, Communication, Social Science Didactics, New Technologies but principally, Heritage Education.

Our main objective and starting hypothesis is to know to what extent the American indigenous collections preserved in museum institutions are potentially apt from an educational point of view. We will direct our study towards primary and secondary education stages, taking into consideration the educational curriculum in the postmodernity frame and the constructivist learning.

This work is organized in three parts. The first part presents a synthesis of the conceptualization and contextualization of the American indigenous art. We also use the opportunity to enhance the indigenous art collections exhibited in national museums, as well as to point out the most important international referents. The second part introduces the theoretical aspects inside the educational and communicative areas in museums. Eventually, the third part sums up our personal contribution. It includes a theoretical framework referred to the educational intervention for the American indigenous art from an anthropological perspective as a social science, as well as our didactic proposal. The latter consists of two specific contributions directed from the museum to the formal education, and another two directed to the non-formal education. Regarding the formal education, we present two didactic guides: one on paper addressed to primary students, and the other one is an online EDUWIKI that can be accessed through QR codes. As for the non-formal educational proposals, we work on the concept of family workshop and room leaflet through QR codes.

The present research mainly originates from the constructivist and interpretative paradigms, based on the obtainment of qualitative data and a holistic

analysis. The main technics used have been: bibliographic research, observation in museum institutions (mostly archeological and anthropological); personal interviews to museum curators, directors and school teachers and in the end, the elaboration of the proposed instructional material. Both didactic guides have the same structure. This structure is based on the conviction that the material culture, formed by the pieces exhibited in the museum, can be an exceptional learning framework if a correct didactic action is applied. Two fields would benefit from this application: the disciplinary area and the values education. Having a correct didactic action based on the object, we can infer data about the culture where these pieces were produced in the past. Also, we can connect the works of art with its cultural heirs in the present and with our own history. For this purpose, both guides follow the same structure based on four points oriented to promote the skills of the student such as: the observation, the oral and written expression through the description of the observed object, the analytical and the synthesis capacity. All the pieces we are using for our didactic action are works of art exhibited in The Museum of America in Madrid, main referent of this work.

The present research has not been completed with the experimentation of the proposal due to several circumstances. However, it is a future challenge for the author to accomplish this phase in order to determine the extent of the proposal.

The main conclusions reached are two. On the one hand, the anthropology of the art is the discipline that covers in a better way the knowledge of the American indigenous collections. On the other hand, the patrimonial education is the one that can better transfer this knowledge from the museum to the school audience. The main disadvantage we are facing is the silence in the educational curriculum on these stages in everything connected with the history of America, especially in what is related to indigenous cultures. This fact makes the relation between the school and the museum difficult. That is why the institutions holding American indigenous art collections such as The Museum of America, have a crucial role in their office of community relations. They need to bring their

collections to society, especially to schools. In order to arrive to this potential audience, we need to review the way we approach the history of America, taking advantage of the resources that allow us to create discourses about cultural diversity, sustainability and respect for the cultural and historic heritage, always from a transversal point of view. As a result, our approach will definitely be more open, plural and comprehensive.

In Spain, there are numerous American indigenous art collections throughout the whole country. This fact can give us an idea of the importance of this kind of collections. However, this fact does not match the number of visitors welcomed by these museums that are the decisive factor to determine the success of these institutions. We critically analyze some of the issues derived from the didactic action proposed from the office of community relations in The Museum of America. At the same time, we try to provide ideas in order to promote the visit to the museum from a didactic point of view.

Capítulo 1

Introducción

1. Presentación

La realización de este trabajo responde a la unión de diferentes intereses por parte de la autora, fruto de su formación multidisciplinar y experiencia laboral. Esta investigación está en primer lugar vinculada con el Arte Indígena Americano, materia impartida en el Departamento de Historia de América II (Antropología de América) de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, UCM. Éste es el Departamento en el que la autora se especializó dentro de la licenciatura de Historia y, Departamento al mismo tiempo por el cual se presenta esta investigación dirigida por la Profesora Titular del Departamento, la Dra. Emma Sánchez Montañés y codirigida por la Dra. Roser Calaf Masachs, Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

A ello se unen otros intereses como la Museología, la Didáctica y la Comunicación, áreas en las que igualmente la autora se ha aproximado tanto en el ámbito formativo, como en el ámbito profesional coordinando el Departamento Académico de la Delegación en España de la *Fundación Institute for the International Education of Students* en Madrid (IES Madrid) desde Septiembre de 2003 hasta la actualidad. Aquí, la autora ha tenido ocasión de diseñar material didáctico dentro del ámbito de la difusión patrimonial, entre estudiantes universitarios extranjeros.

La multidisciplinariedad de este trabajo traslada al lector una idea aproximada de la necesidad de redundar en algunas cuestiones a lo largo de nuestro estudio, incluso de caer en determinadas obviedades para un trabajo de esta naturaleza.

La presente introducción está estructurada en dos apartados. El primero de ellos es una presentación con las razones vividas, apartado ante el que nos encontramos. El segundo sería la propia introducción donde se contextualiza la

investigación en el marco del entendimiento del museo posmoderno, así como los rasgos metodológicos empleados para la realización de la tesis.

Desde el primer momento de la concepción de este trabajo, tuve la suerte de poder ser dirigida por la gran especialista de arte indígena americano, la Dra. Sánchez Montañés, a quien profeso un gran afecto y admiración desde que en los años de licenciatura me impresionara con sus conocimientos de las culturas indígenas de América adentrándome en esta interesante materia. Pronto apreciamos la necesidad de contar con una especialista en Didáctica del Patrimonio, que diera forma no únicamente a las cuestiones meramente antropológicas y artísticas derivadas de las propias colecciones, sino que pudiera orientar las mismas desde la perspectiva de la Educación Patrimonial en el ámbito de las Ciencias Sociales. Sin lugar a dudas, desde un primer momento pensé en la Dra. Calaf Masachs, como la mejor apuesta para que este trabajo tuviera el desarrollo y dirección que estaba buscando. Su aceptación para codirigir este trabajo, a pesar de su enorme carga de trabajo, me llenó de satisfacción animándome a trabajar de forma sistemática. La distancia física ante la que nos encontrábamos, si bien ha dificultado una relación más fluida, no ha sido un obstáculo gracias a las nuevas tecnologías, y gracias a la disposición en todo momento de la Dra. Calaf a reunirse conmigo durante sus estancias en Madrid.

La concepción de este trabajo llevó largo tiempo. Tras superar los cursos de doctorado en el año 2003, realicé una investigación que me permitió obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Ésta se centró en las transformaciones identitarias en la Costa Noroeste de Norteamérica a través de la ceremonia *potlatch*¹, y especialmente en el ámbito de la cultura *kwakwaka'wakw*. Como parte de dicha investigación realicé una breve estancia en la aldea de Alert Bay situada en la Isla de Cormorant, al norte de la Isla de Vancouver en Canadá, donde establecí contacto con artistas *kwakwaka'wakw* actuales. Lamentablemente, como

¹ Tendremos ocasión más adelante, en el capítulo 4, de detenernos a hablar de la ceremonia *potlatch*.

consecuencia de complicadas situaciones personales y el inicio de mi vida profesional en el sector privado, en el seno de la Fundación IES Madrid, me impidió continuar con la investigación de campo en Canadá de cara a la realización de la tesis doctoral. Por ello contemplé la posibilidad de ampliar el campo de estudio más allá del ámbito antropológico en suelo americano. Tras obtener el DEA, puse freno a la investigación hasta tener definido mi interés para el desarrollo de la tesis doctoral, dirigiendo esfuerzos a completar mi formación como anteriormente señalábamos. Así, realicé cursos de formación continua y de posgrado en el área de Comunicación en la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, en el ámbito de las Relaciones Internacionales en la Facultad de Ciencias Políticas de la misma Universidad, y en el ámbito de la Museología, la Didáctica y el Arte en el Instituto Superior de Arte de Madrid. Preparé también en ese período las oposiciones de Facultativo de Museos con personal del Ministerio de Cultura, si bien finalmente con motivo de la crisis, en 2009 dejaron de convocarse hasta la fecha.

Como conjunción de todos estos intereses y formación, decidí orientar esta investigación en torno al alcance, difusión y potencialidad de las colecciones de arte indígena americano en el ámbito museológico. Este será el principal objetivo de la investigación que se presenta. Para ello, se propone como referencia el Museo de América de Madrid, como museo antropológico centrado en las culturas indígenas americanas. He querido focalizar el principal interés desde una perspectiva didáctica, en el marco de la concepción de un museo posmoderno.

2. Introducción: El punto de partida, la construcción del marco teórico, objetivos y metodología

A continuación presentamos la fundamentación teórica que permite el desarrollo de este trabajo. Para ello proponemos una serie de puntos de partida, para introducirnos inmediatamente después en el marco teórico en torno al cual se desarrolla esta investigación. Dicho marco nos llevará a la estructura de la tesis en

función de las partes y capítulos desarrollados, nuestras hipótesis de partida, y finalmente los objetivos y metodología empleada.

2.1. El punto de partida

El trabajo que presentamos a continuación, nace como producto de los intereses detallados en la presentación, y de manera más concreta, de las siguientes reflexiones como punto de partida:

1. La constatación del desconocimiento, por parte de la sociedad, de las colecciones de arte indígena americano expuestas en museos. Ello tiene una especial incidencia en el ámbito educativo formal, más concretamente en la enseñanza obligatoria.
2. Las escasas aproximaciones a dicho objeto de estudio se realizan en ocasiones desde estereotipos, con escaso o nulo rigor histórico.
3. Todo ello es consecuencia directa de un currículo educativo que minimiza la historia y los lazos comunes entre América y España.
4. Partimos de la convicción del potencial de estas colecciones artísticas para el ámbito escolar tanto de educación primaria como secundaria en múltiples aspectos. Algunos de ellos podrían identificarse como: la aproximación a la Historia desde una perspectiva cultural, el conocimiento de la Historia de América y de la nuestra propia, la importancia de la educación en valores como tema transversal en ambas etapas, incidiendo en aspectos como: la diversidad cultural, la tolerancia y el respeto hacia la diferencia, la perspectiva de género, la sostenibilidad, la ecología, el mundo simbólico, etc.

5. Esta potencialidad vendría definida por los elementos que integran el discurso museológico: las colecciones artísticas, es decir la cultura material, y las posibilidades que nos ofrece en el aprendizaje de la Historia. A su vez estaría impulsado por el lenguaje empleado a través del discurso museográfico.

6. El hecho de que el aprendizaje de la Historia de América (más concretamente de sus culturas), está prácticamente ausente en el currículo, debería animar a las instituciones vinculadas con la difusión de las culturas nativas de América a extender su vertiente didáctica desde la educación no formal, para cumplir su función educativa y promover un mayor acercamiento de su objeto de estudio a la sociedad, especialmente al ámbito escolar. En este sentido, nuestra aproximación al Museo de América de Madrid como principal referente de estas colecciones en España, nos ha permitido detectar algunas potencialidades que entendemos podrían ayudar a impulsar dicho acercamiento. Creemos que en ocasiones, las instituciones encargadas a dicho fin no alcanzan los objetivos deseados de acercamiento a la sociedad. Actualmente el mayor o menor éxito de un museo, se mide en base al número de visitantes que éste recibe. Teniendo este aspecto en cuenta y conscientes de que en absoluto puede concebirse como el único medidor de éxito de una institución museística, baste como ejemplo que en 2014 los museos estatales de tipo antropológico fueron los menos visitados por el público. El Museo de América recibió 64.967 visitantes y el Nacional de Antropología 60.619². Ello les sitúa en los últimos puestos de visitas a museos estatales del conjunto del país, con un único museo por detrás de ellos, en cuanto a cifra de visitantes: el Museo Nacional de Artes Decorativas. Partiendo de este

² Cifras de visitantes de museos estatales, página WEB del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
http://www.mecd.gob.es/visitantemuseo/buscarMuseos.do?action=busquedaInicial&ultimoAnio=2015&POS=16&TOTAL=18&prev_layout=visitantemuseo&layout=visitantemuseo&language=es

hecho, trataremos de hallar las causas de dicha situación contrastando con algunos ejemplos de referencia.

7. Existe cierta confusión o imprecisión en la denominación de los Departamentos de Educación y Acción Cultural³ en los museos (también llamados de Difusión, Comunicación...). En España dichos departamentos están todavía anclados en una forma de operar menos productiva de lo deseable, ciertamente alejados de los avances que han ido experimentándose desde museos anglosajones. Ello conlleva una falta de definición a la hora de proyectar su misión y las estrategias para llevarla a cabo, muy especialmente en el ámbito de la comunicación y la educación.

2.2. Construyendo nuestro marco teórico

Partiendo de los intereses y reflexiones enunciadas, a continuación elaboramos nuestro marco teórico.

2.2.1. El museo posmoderno

El presente estudio parte de una idea de museo posmoderno. Generalmente la posmodernidad, en el ámbito museológico en España, ha sido en el mejor de los casos llevada a la práctica en museos de Arte Contemporáneo y en alguno de Patrimonio Histórico Artístico y Museos de Ciencia. Consideramos que estas concepciones o al menos buena parte de ellas, son trasladables al ámbito de las colecciones arqueológicas y antropológicas, como nos muestra la reciente reapertura del Museo Arqueológico Nacional tras un largo período de obras en su edificio y una completa actualización de su discurso museológico. Queda mucho trabajo por hacer en el seno de la modernización de los museos antropológicos, ya que hasta la fecha continúan siendo instituciones estancas, tradicionales, con discursos museográficos incluso poco adaptados a las necesidades cognitivas del

³ En adelante, DEAC.

individuo del s. XXI en las múltiples dimensiones que este comprende. Creemos que estas carencias son en buena medida las causantes de esa distancia entre el museo antropológico y la sociedad, que se traducen en un reducido número de visitantes al museo.

Pero ¿Cuál es el origen del museo posmoderno? Podemos establecer su origen, ya en el s. XX con la presencia cada vez más influyente de las teorías y metodologías llegadas desde el ámbito anglosajón. Éstas propiciaban el aumento de la dimensión sociocultural atribuida al museo. Pero uno de los momentos clave en la evolución contemporánea del concepto de museo será en 1946, tras la Segunda Guerra Mundial, con la constitución del Consejo Internacional de Museos⁴, creado bajo patrocinio de la UNESCO y continuador de la Oficina Internacional de Museos (1926-1946)⁵. El gran avance de la Museología a mediados del s. XX es un hecho y a ello se une, como decíamos, principalmente provenientes de EEUU y Canadá, la aparición de nuevos modelos, instalaciones y/o funciones socioculturales y la didáctica, que promoverán una nueva concepción del museo más abierto a la sociedad.

Fruto de esta evolución, aparecerán personajes de gran relevancia e influencia en el ámbito de la Museología, como George Henri Rivière⁶, cuya contribución ha sido decisiva en la configuración de un concepto moderno de museo, apostando por una *Nueva Museología*, y por introducir el concepto de *topomuseología*. La *Nueva Museología* concede al visitante el protagonismo en la exposición de las colecciones museológicas, promoviendo la difusión de las mismas en un sentido de servicio y educación a la sociedad. Desde la formulación de sus postulados, el museo ha seguido transformándose. La aparición de

⁴ En adelante ICOM.

⁵ Actualmente (consultado el 22 de Abril de 2013), el Consejo Internacional de Museos (ICOM) se define como: una organización internacional de museos y profesionales, dirigida a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible. Creado en 1946, ICOM es una organización no gubernamental, que mantiene una relación formal con [UNESCO](http://www.unesco.org) y tiene estatus de órgano consultivo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. <http://www.icom-ce.org/contenidos09.php?id=27>

⁶ Figura más destacada de l'École du Louvre. Una de sus obras más destacadas es Rivière (1993).

corrientes museológicas como la *Museología Crítica* o la *Museología del Enfoque* o del *Punto de Vista* son claro ejemplo de ello y, tendencias en definitiva resultado de una concepción moderna y posmoderna aplicadas también en otros ámbitos de las Ciencias Humanas y Sociales⁷.

Consideramos una asignatura pendiente la verdadera transformación del museo en el sentido que la contemporaneidad exige, apostando por la creatividad, la didáctica y la verdadera comunicación con la sociedad en los museos objeto de nuestro interés.

Calaf (2009: 42) establece una comparación del concepto de museo moderno y posmoderno, haciendo más comprensible la relación entre éste y la escuela. Incluimos su cuadro comparativo de forma literal⁸ (Fig 1).

La autora se muestra a favor de la posmodernidad en el diálogo escuela-museo, afirmando que (2009: 47) en un “territorio de encuentro para las funciones de cultura y educación que poseen tanto la escuela como el museo, lo deseable es que la comprensión del contexto de la posmodernidad signifique conjugar la tensión entre el moderno ideal de la igualdad –como identidad universal-, y el posmoderno de la diferencia –como identidad distintiva- coincidente con la globalización”.

⁷ En torno a las corrientes museológicas posmodernas, véase: Flórez (2006); González y Margaretic (2013); Hernández (2006); Lorente (2006); Monreal (2001).

⁸ “Cuadro reelaborado de otro producido por el Ministerio de Cultura de la Región de Québec”, en Calaf (2009: 42).

PATRIMONIO SOCIEDAD MODERNA	PATRIMONIO SOCIEDAD POSMODERNA
<i>Un patrimonio museizable resultado de una filosofía y de una historia de políticas estéticas de conservación “especialista”.</i>	<i>Patrimonio entendido como recurso para interpretación en lo económico según una gestión de “partenariado”.</i>
<i>Naturaleza: patrimonio nacional. Objetos identitarios, una tradición establecida.</i>	<i>Naturaleza: patrimonio mundial situado sobre experiencias: recreo turísticas.</i>
<i>Régimen: educación popular e ideología.</i>	<i>Régimen: divertimento familiar y consumo.</i>
<i>Objetos: objetos ejemplares, obras maestras, creaciones de genios, inventores y artistas.</i>	<i>Objetos: objetos observables, iconos mediáticos de atracción, de interactividad y participación, simulación informática.</i>
<i>Público: público de estudiosos y curiosos.</i>	<i>Público: gran público, turistas exteriores y locales, navegantes de Internet.</i>
<i>Ejemplos: museos, lugares históricos, monumentos.</i>	<i>Ejemplos: museos, parques temáticos, experiencias interactivas, sitios WEB y CD.</i>
<i>Concepción: conmemoración.</i>	<i>Concepción: disfrute.</i>

Fig 1. Comparación del Museo moderno y posmoderno según Calaf (2009: 42).

A continuación ilustramos, el llamado por Francisca Hernández *museo tradicional* y el *posmoderno* (2006: 168) (Figs. 2 y 3):



Fig 2. Museo Tradicional según Francisca Hernández (2006: 168).



Fig 3. Nuevo Museo según Francisca Hernández (2006: 168).

Será el museo posmoderno el que defendamos en nuestro trabajo, para motivar la creación de una serie de metodologías y técnicas basadas en la creatividad, que complementando a las ya existentes, promuevan un mayor alcance en la difusión del arte nativo americano en su proyección social, especialmente entre el público escolar de enseñanza obligatoria, atendiendo al patrimonio en todas sus dimensiones y desde las múltiples esferas posibles en las que puede generar conocimiento.

2.2.2. *La educación no formal*

La función educativa que el concepto de posmodernidad atribuye al museo, integra ésta en el marco de la *educación no formal*. Inmaculada Pastor definía ésta (2001: 541) como:

“Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidas, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones”.

Éste concepto fue ya acuñado por Philip H. Coombs, Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed, quienes en 1973 ya distinguieron por primera vez entre educación formal, educación no formal y educación informal. Otros autores posteriormente han optado por otras denominaciones, más por cuestiones semánticas que por desavenencias conceptuales. Por nuestra parte reconoceremos el término *educación no formal*, por tener una amplia acogida dentro del ámbito museológico en la mayoría de la bibliografía consultada, a nivel nacional, y por gozar de una amplia aceptación internacional (*non formal education*, aceptada y de este modo difundida por la UNESCO).

Pastor (1999:195) realiza su propuesta relativa a los ámbitos de la educación no formal, diferenciando entre: educación no formal que responde a necesidades educativas orientadas al desarrollo económico; al social y cultural; al desarrollo político; u orientadas al científico y tecnológico. Es de nuestro interés el segundo aspecto, el social y cultural. Posteriormente (2007: 18-20), retomaba estos planteamientos, poniendo en relación las necesidades educativas orientadas al desarrollo social y cultural, con los cambios en los patrones culturales. Los cambios más importantes señalados serían:

“Una mayor democratización cultural, la extensión de la creencia en la rentabilidad de la inversión cultural y el incremento de la oferta cultural, una tendencia a la uniformización y masificación de los modelos culturales, el incremento del turismo, y la intensificación de la vida social que ha motivado la modificación del uso del tiempo libre”.

De la necesidad de dar respuesta a todos estos factores, se justificaría la de ofrecer una oferta educativa no formal que atienda a las necesidades educativas de la población. La propia autora señala (2007:19) diferentes propuestas en este sentido, de las que nos interesa señalar en relación con el interés de nuestro trabajo:

“El conocimiento y la comprensión del valor del patrimonio cultural (histórico, artístico, literario, arquitectónico, popular, etc), pasado y presente, de la sociedad: programas de educación patrimonial en museos, galerías de arte, teatros, auditorios, bibliotecas, monumentos, edificios singulares, turismo cultural, etc”.

Hemos visto cómo la educación dirigida desde el museo se encuentra en el marco de la educación no formal. Sin embargo, los estudios de público en museos y las líneas prioritarias de los mismos, nos muestran cómo uno de sus principales objetivos es la atracción de público escolar, es decir la educación formal. Por ello contamos con la desventaja de referirnos a un tipo de educación, la no formal, que debe ser orientada y dirigida hacia la formal por lo que se refiere a nuestro principal interés. Debemos tener en cuenta en qué ámbito se encuentran nuestras colecciones –de arte indígena americano- de referencia dentro del currículo educativo, para construir unas líneas desde las que aproximarnos de forma correcta a la escuela. Éste ámbito serían las Ciencias Sociales, y más concretamente la Educación Patrimonial.

Dentro de los departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales en las universidades españolas, hay varios grupos de trabajo vinculados al patrimonio histórico y cultural. Entre ellos podríamos destacar los de las Universidades de Barcelona, Oviedo, Huelva, Zaragoza y Autónoma de Madrid, en Departamentos

vinculados a las Didácticas Específicas y Psicología. A la Didáctica de las Ciencias Sociales, fundamentalmente le interesa el museo en base a cómo sus colecciones constituyen fuentes primarias desde las que acercarse a la disciplina impartida en los centros educativos. Cabe destacar que a nivel de impacto académico destaca la Universidad de Valladolid, con Olaia Fontal como joven investigadora que lidera una investigación competitiva y el Plan Nacional de Educación Patrimonial, con más de seis tesis dirigidas en torno a la Educación Patrimonial.

El museo debe construir un lenguaje riguroso en lo referido a la transmisión de conceptos científicos, a la vez que debe dirigirlo adecuando su lenguaje al público escolar, atendiendo su nivel madurativo de forma correcta y valorando los factores motivadores que permitan al estudiante disfrutar de la experiencia y regresar en el futuro al museo.

2.2.3. El paradigma constructivista.

Partiremos del paradigma constructivista y la Pedagogía y Psicología Cognitiva como corrientes que acogen mejor el desarrollo del museo posmoderno. Queremos señalar especialmente las aportaciones de autores como L. Vygotsky, H. Gardner o P. Freire⁹ que constituyen el marco de referencia de nuestro trabajo. La educación propuesta por dicho paradigma aplicada a la enseñanza formal se encuentra todavía en pleno proceso de asentamiento en nuestro país y, en muchos ámbitos especialmente conservadores, se mira con desconfianza este modelo. Sin embargo la educación no formal ha visto en el constructivismo, como sistema de aprendizaje y adquisición de conocimiento, un espacio en el que desarrollarse. Calaf (2009) constituye nuestro marco de referencia más inmediato, en lo referido precisamente a la aplicación del paradigma constructivista a la didáctica del patrimonio.

⁹ Para más información ver: Freire (196?, 1978, 1997); Gardner (1993, 1994, 2001, 2005); y para Vygotsky, Riviere, A. (1994) y Rosas y Sebastián (2001).

Pastor (2007: 55) se adhiere también al constructivismo como enfoque teórico aplicable al museo, cuyas características serían (Fig 4):

EL MUSEO CONSTRUCTIVISTA
<i>Las necesidades educativas de los visitantes determinarán los criterios para presentar los contenidos en las exposiciones del museo.</i>
<i>Se facilitará la intervención del visitante con las obras expuestas, medio a través del cual el visitante construirá su conocimiento.</i>
<i>Se dará al visitante la opción de elegir entre varias modalidades y medios para conseguir la información, a través de los programas educativos.</i>
<i>Se favorecerá que los visitantes establezcan conexiones entre el contenido de las exposiciones y sus propias y previas experiencias, así como la relación con los objetos que le sean familiares.</i>
<i>Se animará al visitante a elaborar sus propias conclusiones sobre el significado de las exposiciones.</i>

Fig 4. El Museo constructivista. Elaboración propia tomada de las tesis de Pastor (2007: 55).

Pastor plantea, por lo tanto, las posibilidades del museo para proponer modelos que favorezcan un aprendizaje dentro del paradigma constructivista en el ámbito de la posmodernidad, orientado a la enseñanza no formal, en la que el visitante y el conjunto de la sociedad se convierten en protagonistas de la acción educativa del museo. Ahora bien, puesto que nuestro diseño se dirige desde la educación no formal, orientada a la formal, sería determinante una verdadera complementariedad entre el trabajo realizado por el museo y la escuela.

Consideramos el constructivismo el sistema de aprendizaje más apto a la hora de diseñar la difusión patrimonial desde el museo. Como sistema de aprendizaje, el constructivismo es considerado (Álvarez 2012: 2, citando a Mario Carretero Hernández 2006: 213):

“Como un proceso activo en el que el estudiante va construyendo nuevos conceptos e ideas basándose en sus hipótesis y decisiones, y poniendo toda su confianza en la propia estructura que vaya dando significado y organización a las diferentes experiencias y permitan al individuo ir más allá de las informaciones recibidas”.

Ambos autores toman esta idea de las tesis de George E. Hein (1997, 1998) y Hein y Alexander (1998). Se trataría, por lo tanto, de un proceso activo de reconstrucción en el que se van generando ideas que dan sentido al mundo circundante que nos rodea y a las propias experiencias personales.

Aplicado al museo, puesto que el visitante se acerca a la institución desde diferentes situaciones e historias personales, el constructivismo asumiría que este hecho estimularía un mayor espacio de experiencia posible. El constructivismo (Hernández 2006: 214) “permite a los visitantes ampliar y reconstruir su visión del mundo en su propio medio para experimentar la exposición social, emocional, espiritual, imaginativa, intelectual y estéticamente”. Estaría más vinculada esta corriente, en su aplicación al museo, con las ideas relativas al aprendizaje social, conocido como *aprendizaje transformativo*. Éste consistiría según Hernández (2006:14):

“En un sistema o proceso en el que los estudiantes examinan críticamente sus opiniones a la luz de la adquisición de nuevos conocimientos que les llevan a emprender un proceso de cambio social y personal. Si los estudiantes optan por cambiar sus esquemas de significados, tendrán también que dedicarse a la reflexión crítica de sus propias experiencias que les han de conducir hacia una transformación de perspectiva”.

El constructivismo ve el conocimiento como una construcción mental que constantemente nosotros derribamos y reconstruimos al encontrarnos con nuevas experiencias. Nos ofrece la oportunidad de aprender a comparar y evaluar las diferentes historias que todos nosotros contamos, en un intento de dar sentido al mundo. Esto nos permite ver que hay otras perspectivas y que se pueden encontrar formas distintas de implicar a los visitantes en la construcción de significados (*meaning-making*). Como teoría educativa, el constructivismo ve perfectamente adecuada la clase de aprendizaje no formal que entendemos es intrínseco a la experiencia del museo.

2.2.4. La Educación Patrimonial

Cobran especialmente sentido en nuestra propuesta las aportaciones teóricas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, y muy especialmente desde la llamada *Educación Patrimonial*, concepto que introdujo Olaia Fontal en su tesis doctoral, bajo la dirección de Roser Calaf. En esta misma corriente se integran los trabajos de José María Cuenca, Alex Ibáñez, Myriam Martín, Pilar Rivero, etc. Precisamente (Cuenca *et al.* 2014: 1) definen la educación patrimonial como:

“La disciplina que tiene como objetivo articular los procesos de enseñanza-aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales, en los diversos ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal”.

Recientemente se publicaba la página web <http://ecpeme.com/>, fruto del proyecto dirigido por R. Calaf como investigadora principal, denominado: *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*. En este espacio, el equipo de investigación ha tratado de mostrar las posibilidades que la investigación evaluativa en el ámbito museológico puede proporcionar, más allá de

estudios de público y evaluación de exposiciones Así, la propia WEB señala respecto a la investigación desarrollada¹⁰:

“La investigación se encamina hacia la búsqueda de un espacio de diálogo entre instituciones, profundizando en el campo de las competencias que ilumina nuevos vínculos entre la visita al museo y el desarrollo de los currículos escolares. El modelo evaluativo, al ser procesual, innova en el espacio museal generando reflexión crítica sobre su propia práctica, que permite destacar las buenas prácticas de los museos, desvelar debilidades y reforzar su implicación en el ámbito educativo... “

Es en el sentido arriba expresado por el propio proyecto ECPEME en el que nos aproximamos a su concepción y objetivos de trabajo. Igualmente tomamos como referencia los informes emitidos a modo de estudios de caso en el marco de la citada investigación y proyecto de evaluación cualitativa, especialmente los referidos al Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña y al Museo del Ferrocarril de Asturias (Suárez *et al.* 2014). Así, extraemos que las posibilidades de la educación no formal emitidas desde el museo, pueden y deben abrir alternativas educativas a la educación formal en el aula, generando en el alumnado un conocimiento activo, más allá de la mera visita extraescolar. Es fundamental en esta andadura que la escuela abra verdaderamente la mente a un nuevo modo de enseñar y transmitir conocimientos, en el que el educando deje de ser un mero receptor de conocimientos pasivo.

Dentro de las Ciencias Sociales, especialmente en el ámbito de la Historia, destacan aspectos como (Suárez *et al.* 2014): “el alto nivel de abstracción, la preponderancia de lo conceptual sobre lo procedimental y la desconexión habitual entre los currículos y el entorno, que reducen notablemente la significatividad y eficacia de los aprendizajes”. Ello justifica la visión del museo como “una suerte de laboratorio en el que desarrollar diversas aptitudes analíticas aprovechando recursos que son más cercanos y familiares para los estudiantes”. Así, afirman

¹⁰ <http://ecpeme.com/sample-page/>

que la Historia tiene como potencial educativo herramientas analíticas como “la causalidad, el cambio y la continuidad”. A dichos factores se unen, según los propios autores, “los procesos empáticos” para un mejor conocimiento del pasado. A todo ello conviene añadir un factor adicional (Suárez *et al.* 2014) que convierte al museo en un espacio excelente para complementar el aprendizaje de la Historia desde la escuela. Nos referimos al hecho de que la exposición de objetos, propia de los espacios museísticos, constituye una importante fuente para explorar el pasado, favoreciendo el aprendizaje de muchos conceptos de la Historia.

Otro de nuestros referentes esenciales, ya lo mencionábamos, son las aportaciones de José M^a Cuenca y Myriam Martín. Muy especialmente nos referimos a su reciente publicación *Manual para el Desarrollo de Proyectos Educativos de Museos* (2014), que constituye una fuente de inspiración fundamental en nuestro posterior diseño. En dicha publicación, se atiende a la concepción de los propios proyectos educativos de museo, su función, relevancia, estructura, materiales complementarios, así como diferentes ejemplos teniendo como referente la integración de dichos proyectos en el currículo académico de primaria, secundaria y bachillerato.

2.2.5. Comunicación institucional aplicada al museo

Hay una tendencia a creer que difusión y comunicación desde el museo se limitan a aspectos como: realización de estudios de público, organización, gestión y evaluación de actividades culturales, elaboración de material y publicaciones didácticas y divulgativas. Esta tendencia viene motivada porque educación y difusión son concebidas en el museo como dos aspectos bajo el mismo paraguas, y la línea entre una y otra no queda claramente delimitada. Esta creencia deja a su vez al margen un aspecto decisivo en el desarrollo comunicativo en el museo, como es la comunicación corporativa e institucional, en el sentido que las relaciones públicas y la propia gestión de la comunicación establecen. En buena medida ello se debe al hecho de que la titularidad y gestión pública de la mayoría de estas instituciones y

sus fines no lucrativos sino cuantificables en términos de rentabilidad social, presuponen un choque conceptual con las líneas y estrategias propias de la comunicación institucional y algunas de sus técnicas como las relaciones públicas, el marketing o la persuasión.

Así, tomando como referencia, por ejemplo, los estudios de autoras como Mónica Viñarás Abad (2009, 2012) o Teresa Pérez-Jofre (2009), en los que se establecen las líneas de actuación de este tipo de comunicación, corporativa, aplicada al ámbito cultural del museo, atenderemos a determinados aspectos de la comunicación como: el uso de los recursos disponibles y su administración para la creación, difusión y control de todos los mensajes emitidos por la institución para el establecimiento de relaciones entre ésta y sus públicos. En este sentido, analizaremos si el museo en sus líneas de difusión se limita a comunicar información creando una comunicación unidireccional (difusión), o si por el contrario, el museo crea varios canales multidireccionales con sus públicos (comunicación), pudiendo llegar a alcanzar diferentes grados de interacción.

Veremos el perfil del personal que trabaja en estos departamentos y las líneas estratégicas que siguen, la utilización o no de nuevas tecnologías de la información, desarrollo de la imagen corporativa del museo, etc. (Viñarás 2009: 45). Este tipo de cuestiones han estado tradicionalmente más vinculadas a museos de titularidad y gestión privada, o grandes museos con cierta autonomía de gestión como el Museo Thyssen, el Museo del Prado y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía¹¹, siendo todo ello en cualquier caso más evidente en el mundo anglosajón.

A lo largo de esta investigación, describimos las implicaciones que tiene todo ello en los museos con colecciones de arte indígena americano y qué tipo de líneas estratégicas, si las hay, desarrollan en el ámbito de la comunicación, analizando sus líneas de trabajo en términos de difusión.

¹¹ En adelante MNCARS.

2.2.6. El marco legal español

El museo posmoderno al que nos queremos aproximar, debe encuadrarse dentro del margo legal español vigente, que regula precisamente el patrimonio histórico y cultural. Por ello, nuestro marco teórico, debe atender esta circunstancia.

Dicho patrimonio está sometido a la Constitución Española de 1978, a la actual Ley de Patrimonio Histórico Español 16/1985 de 25 de Junio¹², y a los diferentes Reales Decretos¹³ que desarrollan dicha norma, así como a la legislación autonómica. En torno a todos ellos y a la normativa internacional dirigida por el ICOM, asumimos que el museo debe orientar su *misión* a la sociedad. La Constitución Española de 1978 sentó las bases generales precisamente de dicha vocación de servicio público a la sociedad, a través de la promulgación de *los Derechos Fundamentales* en su Título Primero, de la democratización y universalidad de la cultura y del papel de las administraciones públicas en dicho objetivo. Podemos apreciarlo en los siguientes artículos¹⁴:

“Art. 44.1.- Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho”.

“Art.44.2.- Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general”.

“Art. 46.- Los poderes públicos garantizarán la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La Ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio”.

¹² En adelante LPHE.

¹³ Reales Decretos, entre los que destaca principalmente el 620/1987 de 10 de Abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos.

¹⁴ <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Para desarrollar esta idea emanada de la Constitución, la LPHE amplía esa concepción de cultura y patrimonio como bien destinado al disfrute y deleite de la sociedad. Señalemos a continuación cómo define el museo la LPHE 16/1985, en su Art. 59.3:

“Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben para fines de estudio, educación y contemplación conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural”.

El ICOM, en 2007, en el marco de la 22ª Conferencia General de Viena¹⁵, definía de forma muy similar el museo, añadiendo factores como: que el museo no tiene fines lucrativos, que se pone al servicio de la sociedad y que es una institución abierta al público. Además de las mismas atribuciones que ya la legislación española otorgaba a los museos, el ICOM especifica...”el museo difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad, con fines de estudio, educación y recreo”.

La LPHE define además el patrimonio histórico que alberga el museo como: “La contribución histórica de los españoles a la civilización universal y de su capacidad creativa contemporánea”¹⁶. Ampliando su alcance, afirma que integran el Patrimonio Histórico Español:

”Los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico”¹⁷.

¹⁵ Dicho organismo, desde su creación en 1946, ha ido actualizando esta definición aproximándola a la realidad de la comunidad museística mundial. Ver: <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>

¹⁶ Preámbulo de la LPHE (página 15).

¹⁷ Artículo 2 (Disposiciones Generales del Título Primero LPHE).

Por todo ello, asumimos que el museo que perseguimos alcanzar, debe estar acorde con la normativa legal española a la que está sometido el patrimonio histórico cultural español. Y observamos que, ciertamente, no existe oposición alguna legal en estas concepciones que presentamos para el desarrollo de un verdadero museo posmoderno.

2.2.7. Otras aportaciones teóricas

Este trabajo sin duda se ha nutrido de otras muchas aportaciones teóricas. Entre ellas cabe destacar la de la llamada Museografía Didáctica, desde la que destaca el profesor Joan Santacana, así como los integrantes del equipo de investigación de didáctica del patrimonio Didpatri. Estos han formulado aportaciones esenciales y punteras en el marco de la innovación educativa desde el museo y otros espacios de educación patrimonial. Ellos han introducido en España esta modalidad a partir de las referencias que se encuentran en los museos vinculados con la Smithsonian Institution de Washington y otros museos de Europa que se inspiraron en dicha institución.

Queremos también destacar como referente a Mikel Asensio, quien desde el Laboratorio de Interpretación del Patrimonio de la Universidad Autónoma de Madrid, dirige investigaciones en el marco de las teorías psicológicas sobre la adquisición de conocimiento y procesos de enseñanza/aprendizaje aplicado a entornos patrimoniales, con el trasfondo de la enseñanza de la historia del arte, museos y exposiciones. El profesor Mikel Asensio es también un gran conocedor de la obra de los museos vinculados con la Smithsonian Institution, y ha proporcionado ideas al respecto (Asensio y Asenjo 2011)¹⁸.

¹⁸ En su obra Asensio y Asenjo (2012). Muy especialmente queremos destacar el capítulo 2 de esta obra (pp 26-49).

2.3. Estructura de la tesis

Hemos estructurado nuestra investigación en base a tres partes, recogidas en el presente volumen, precedidas de un capítulo introductorio. En dicha introducción, en la que nos encontramos, se ubica el punto de partida de la investigación que es fruto de la percepción sobre el desconocimiento que existe en relación a las colecciones de arte indígena de América y la justificación de proporcionar conocimientos desde una perspectiva de Educación Patrimonial en el s. XXI.

1) La primera parte de esta tesis, hace referencia a la presentación de nuestro objeto de estudio, es decir, las propias colecciones de arte indígena americano, como parte del patrimonio cultural. Nos aproximamos a ellas través de tres capítulos:

- El primero de ellos sería la conceptualización del arte indígena americano desde una perspectiva antropológica. Para ello, pondremos en valor la enorme riqueza y variedad de los soportes destinados a la creación de piezas de arte entre los pueblos nativos de América. Lo haremos atribuyendo dichos soportes a su pertenencia al mundo animal, vegetal y mineral como sistema de categorización que permitirá apreciar la enorme variedad y capacidad adaptativa del indígena en América. Mostraremos, asociadas a dichos soportes, las técnicas de transformación que dan lugar precisamente a las manifestaciones artísticas ante las que nos encontramos, y características esenciales como forma y motivos decorativos del objeto artístico.
- El segundo capítulo pone su atención en la contextualización de dichas manifestaciones artísticas y la sociedad que las produjo, en relación con el área cultural a la que pertenecen. Propondremos una visión generalista del ámbito cultural indígena americano desde el Área Ártica hasta la Patagonia.

Ello nos permitirá conocer la inmensidad en la que nos proponemos adentrarnos en nuestra investigación. Realizaremos un recorrido por las diferentes culturas amerindias atendiendo a su evolución cultural, con especial interés en la producción de manifestaciones artísticas.

- Finalmente, el tercer capítulo de esta primera parte, es la presentación de las principales colecciones de arte indígena americano en España, América y Europa. En este sentido, prestaremos especial atención al Museo de América como referente principal de nuestro trabajo. ¿Por qué el Museo de América se constituye como principal referente? En primer lugar por tratarse del museo estatal que contiene las más importantes colecciones de arte nativo americano en España; y en segundo lugar y en un sentido más pragmático, por encontrarse en la misma ciudad de residencia de la autora de este trabajo, hecho que en principio permitiría un mayor acercamiento tanto a las colecciones como a sus especialistas. No obstante señalaremos las colecciones de arte indígena americano en España, en base a la investigación que la autora realizó en el proyecto *Lazos Comunes: América en España* financiado por el Ministerio de Cultura, que tuvo como objeto la publicación de la *Guía de Museos con Colecciones Americanistas en España* (Muñoz García 2012). Además, realizaremos un recorrido por los más destacados museos americanos, otorgando gran importancia a los museos universitarios, considerados algunos de los más importantes en relación a las colecciones que albergan, y algunos de los grandes museos pertenecientes a la Smithsonian Institution. Ya en Europa, mostraremos también museos destacados en el ámbito del arte nativo, tomando como especial referencia de nuevo el ámbito anglosajón constituido por el British Museum. Finalmente nos detendremos en dos ejemplos: El U'mista Cultural Center en Alert Bay, Canadá y el Musée du Quai Branly en París. Ambos representan dos conceptos de museo diferentes. El primero sería un centro cultural creado y gestionado por nativos para albergar colecciones patrimoniales y a la vez transmitir la cultura tradicional a las generaciones

futuras, buscando espacios para la adaptación al s. XXI. Es decir, el U'mista fue creado bajo una concepción evocadora, mientras que el segundo, el Musée du Quai Branly, es un museo estatal, configurado como gran museo nacional de las culturas, y heredero del Museo de Trocadero. Éste se constituye, a diferencia del anterior, como un museo en el que la valoración estética por parte de sus visitantes se basa en la escenificación museológica por medio de elementos como la luz, el sonido o el color.

2) La segunda parte de este trabajo, se centra en los ámbitos de la comunicación y la educación proyectados desde el museo. Para ello partiremos del amparo legal que la cultura, especialmente el museo, reciben a través de la Constitución, la LPHE y los sucesivos Reales Decretos como garantes de la difusión de las colecciones de las instituciones culturales a la sociedad. Hemos dividido esta parte en dos capítulos:

- El primer capítulo se refiere al aspecto comunicativo del museo. Éste se inicia a través de una reflexión terminológica entre la mayor o menor conveniencia de la utilización de los términos *comunicación y/o difusión* aplicados al museo. Para ello partimos de la premisa de que el primero de ellos refiere una bidireccionalidad entre emisor y receptor en el tratamiento del mensaje, mientras que la difusión implica la emisión de un mensaje sin esperar respuesta por parte del receptor del mismo. Valoraremos cuál apreciamos como opción más conveniente, y señalaremos cómo precisamente esta cuestión ha venido definiendo una forma de comunicar por parte de los museos en España, que apreciamos superable. Bien es cierto que la palabra comunicación introduce conceptos propios del marketing, aspecto que en España está muy denostado por la creencia de que el mismo desvirtúa el carácter de bien público de las colecciones, asociándolo a una idea mercantilista. Sin embargo, veremos que esto no necesariamente tiene que ser así. Contrastaremos los instrumentos de planificación museológica desarrollados en España –especialmente a

través del Plan Museológico (VV.AA 2005) con el modelo anglosajón, como referente o modelo a seguir. Así, señalaremos las aportaciones teóricas de Kevin Moore (1998) o Lord y Lord (1998) entre otros. Tras una aproximación teórica al primero de nuestros objetivos de estudio, la comunicación en el seno de la institución museística, buscaremos dar respuesta a cuestiones prácticas tales como: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿A quién? y ¿Por qué se comunica? en el museo.

- El segundo capítulo de esta segunda parte se refiere al aspecto educativo del museo. Plantearemos el tipo de educación dirigida desde el museo, dentro del ámbito de la educación no formal, es decir no oficial, ni referido a ningún currículo académico por lo tanto. A través de la enseñanza no formal, el museo ofrece numerosas posibilidades de educación y aprendizaje durante toda la vida y para todo tipo de público. Sin embargo, siempre se ha considerado que la potencialidad del museo se halla precisamente a la hora de atraerse al público escolar. Por ello cobra especial interés el modo en el que el museo, como institución integrada en el ámbito de la educación no formal, pueda y deba aproximarse a la formal. El museo se presenta como un excelente ejemplo del ámbito educativo no formal, con un gran potencial para poner el patrimonio cultural al servicio de la Didáctica especialmente en el ámbito que nos ocupa de las Ciencias Sociales, más concretamente como es nuestro interés, de la Historia. Analizaremos la puesta en escena en este sentido de algunos museos como el Thyssen Bornemisza, cuyas colecciones claramente se alejan de nuestro objeto de estudio, pero cuyo potencial educativo a través de su departamento y portal de Internet Educathyseen, constituye un modelo de inspiración que bien podría servir para museos con otro tipo de colecciones como las que nos ocupan.

3) Finalmente, la tercera parte de nuestro trabajo es la síntesis de las dos primeras, se trata de nuestra aportación personal a la investigación. Dividiremos a su vez esta parte en dos capítulos:

- El primero de ellos implica los términos de nuestra propuesta educativa, ya en el ámbito concreto de las colecciones de arte indígena americano desde las esferas didáctica y comunicativa. Para ello recogemos los aspectos teóricos de los capítulos previos. Tomando como referencia la actual Ley de Educación, LOMCE, propondremos una lectura antropológica del currículo educativo de primaria y secundaria (asumiendo que dichos currículos son modificables con relativa frecuencia), en base a una concepción, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, de *lo propio* más vinculada a la educación en la etapa de primaria, y de *lo ajeno*, más vinculada a la de secundaria. Valoraremos dos principales formas de aproximarnos al arte indígena americano desde el museo: una aproximación disciplinar (desde el ámbito de las Ciencias Sociales) y una aproximación en base a la educación en valores, como eje transversal. Todo ello convergerá en la perspectiva apuntada de la Educación Patrimonial. En este sentido, y en base al contenido y concepción de nuestras colecciones de referencia, cobrará gran importancia el tratamiento de la diversidad cultural y el multiculturalismo, como factor de enriquecimiento personal y social. En este apartado realizaremos un análisis conducente a concretar cuáles son las potencialidades de nuestro objeto de estudio para en el posterior capítulo llevarlas a la práctica. Así, valoraremos qué elementos propios del arte nativo americano pueden ser susceptibles de generar interés en el alumnado de primaria y secundaria. Estudiaremos de qué manera el museo puede aproximarse a ellos y qué elementos deben considerarse integradores de nuestro discurso, tales como: la asunción de la continuidad y el cambio cultural en lo referido a las culturas amerindias, la presencia de estas en la actualidad, las capacidades adaptativas, la organización socioeconómica, el arte o el mundo simbólico principalmente.

Presentaremos nuestra experiencia piloto iniciada en 2012 en el propio Museo de América (Muñoz y Muñoz 2012), a través del Proyecto *América en España: Las Pinturas de Castas*. Éste, si bien está orientado a un público universitario extranjero, hecho que difiere del público de nuestra actual investigación, es presentado como experiencia piloto de nuestra posterior propuesta.

- El segundo y último capítulo de nuestro trabajo es la plasmación práctica del marco teórico previamente referenciado, que se concretará en dos propuestas de acción didáctica basada en: por una parte una guía didáctica en formato en papel para los alumnos de primaria; y una guía didáctica en formato on line por medio de una *WIKI educativa o EDUWIKI*, a la que se accede a través de un código QR para los alumnos de secundaria. Ésta se constituye como un ejemplo del concepto de interactividad y de trabajo *colaborativo*. En ambas guías, se concibe la idea de que sirvan como soporte para trabajar en el aula por parte del docente previamente a la visita al museo, que habría de realizarse en base a las propuestas realizadas en la guía. Tras la visita a las colecciones, se desarrollarían una serie de preguntas y actividades que tratarán de fijar en el alumnado los contenidos expresados en la guía, de manera que la propia experiencia y participación del estudiante sea un factor determinante en la acción didáctica. Nuestra propuesta didáctica tendrá una metodología basada en la observación del objeto del museo. El objeto será analizado en base a una primera fase de observación y descripción, para pasar a su posterior análisis (a través de la participación del alumno por medio de la elaboración y asociación de ideas y conceptos), para finalmente sintetizar lo aprendido por medio de las actividades mencionadas. Igualmente, valoraremos las posibilidades que la interactividad que hemos apreciado en el proyecto de secundaria –por medio de la *EDUWIKI*-, puede ofrecernos para otros fines destinados al ámbito no formal, como la integración de los contenidos a través de códigos QR como información adicional de las salas expositivas.

Finalmente proponemos *talleres en familia* que completan nuestra propuesta educativa en el ámbito no formal.

Hemos presentado nuestra propuesta de acción didáctica en base a las dos guías, de primaria y secundaria. Sin embargo, somos conscientes de que dicha propuesta quedará completa en una posterior fase que nos permita desarrollar y comprobar su experimentación. Hasta la fecha no hemos podido llevar a cabo dicha experimentación debido a varios factores: en primer lugar el establecimiento de una fecha límite para la presentación de la tesis debido a la extinción de los programas de doctorado regulados por RD 778/98. En segundo lugar por circunstancias personales que han conllevado ciertos problemas de salud derivados de un embarazo complicado, el nacimiento de mi bebé, todo ello unido al cuidado de mi otro hijo de tres años; y como tercer factor me gustaría señalar cierta atonía en el ámbito del Museo de América a la hora de aportar información relativa especialmente en lo que se refiere al ámbito de la comunicación y la didáctica en el propio Museo¹⁹.

2.4. Formulación de hipótesis

Recordemos que nuestro estudio se desarrolla en el ámbito de la multidisciplinariedad, abarcando múltiples aspectos que ya hemos ido señalando. A continuación formularemos, en base a cada uno de ellos, las preguntas que nos llevarán al planteamiento de nuestras hipótesis de partida.

¹⁹ Si bien quiero agradecer la amabilidad de varios miembros del personal del Museo, Facultativos de la institución, que me han recibido, permitiéndome avanzar en algunos aspectos de la tesis, muy especialmente a Beatriz Robledo y a Andrés Gutiérrez.

Arte indígena americano
Contraposición museo posmoderno-museo tradicional
Difusión/Educación
Educación patrimonial
Enseñanza no formal /formal
Constructivismo

Detallemos a continuación nuestras hipótesis de partida.

HIPÓTESIS 1: ¿Tiene el arte indígena americano una entidad propia, unas características y singularidades propias que le hacen susceptible de un determinado tratamiento por parte de los museos a la hora de elaborar sus estrategias de difusión y como soporte a la educación desde la enseñanza no formal?

Esta hipótesis se ha construido en base a cuestiones tales como:

- ◇ ¿Qué importancia tienen las colecciones de arte indígena americano en el contexto sociocultural español?
- ◇ ¿De qué manera las colecciones de arte indígena americano pueden contribuir a un mejor conocimiento de la historia de América al servicio del currículo de educación primaria y secundaria?
- ◇ ¿De qué manera pueden contribuir como materia transversal dentro de la educación en valores?
- ◇ ¿Qué instituciones en España albergan colecciones de arte indígena americano? ¿Qué tipos de piezas conforman dichas colecciones?
- ◇ ¿Qué colecciones de arte indígena americano en el ámbito internacional son relevantes y pueden ayudarnos a conocer mejor este tipo de arte en España y cómo ponerlo en relieve con mayor alcance?

- ◇ ¿De qué manera otros museos con colecciones de arte indígena americano, a nivel internacional, emplean esas colecciones como herramienta educativa?
- ◇ ¿Qué museo en España se erige como el más destacado en función de las colecciones de arte indígena americano conservado?

HIPÓTESIS 2: ¿Por qué el museo posmoderno en contraposición al museo tradicional permite un perfil más educativo?

Esta hipótesis se ha construido en base a cuestiones tales como:

- ◇ ¿Ha superado ya, en el s. XXI, el museo posmoderno las concepciones tradicionales imperantes en el ámbito museológico español?
- ◇ ¿Pueden trasladarse las concepciones posmodernas en el ámbito de la museología, generalmente aplicadas a museos e instituciones que albergan colecciones de arte contemporáneo, a otras que acogen colecciones de tipo arqueológico, etnológico y etnográfico?
- ◇ ¿De qué manera pueden materializarse las concepciones posmodernas en el sentido propio de la comunicación expositiva, la comunicación institucional, el proyecto educativo, y la propia elaboración de material y recursos didácticos en museos de colecciones de arte indígena de América?

HIPÓTESIS 3: ¿Beneficia o entorpece la relación entre difusión y educación en un mismo departamento? ¿Es deseable que pueda tener mayor identidad en la gestión del museo el perfil de profesionales que se encarguen de cuestiones educativas?

Esta hipótesis se ha construido en base a cuestiones tales como:

- ◇ ¿Qué papel juegan ambas (difusión y educación) en la vida de estas instituciones, en el contexto de las colecciones de arte indígena americano?
- ◇ ¿Por qué ambas se asocian inseparablemente al ser aplicadas al ámbito museológico?
- ◇ ¿Qué papel juegan en el cumplimiento de la misión del museo de dar a conocer las colecciones que exhibe la institución al público?
- ◇ ¿Cuáles son las características y los objetivos de los Departamentos de Difusión del museo?
- ◇ ¿Qué papel juega la comunicación institucional en el ámbito de los Departamentos de Difusión?
- ◇ ¿Qué estrategias y metodología emplean estos departamentos para alcanzar sus objetivos?
- ◇ ¿Responden estas estrategias y metodologías a la teoría museológica desarrollada a tal efecto?
- ◇ ¿Qué medios pone la institución a disposición de la comunicación institucional?
- ◇ ¿En qué se parecen estas metodologías y estrategias entre los diferentes museos objeto de estudio y en qué se diferencian?
- ◇ ¿De qué manera se puede alcanzar un mayor grado de éxito en el cumplimiento del objetivo del museo en el ámbito de la difusión y la educación?
- ◇ ¿De qué manera las teorías posmodernas pueden contribuir a una mayor y más efectiva comunicación en lo relativo a nuestro objeto de estudio?

HIPÓTESIS 4: ¿De qué manera pueden aproximarse las colecciones de arte indígena americano al currículo de educación primaria y secundaria? El patrimonio cultural sirve como fuente primaria para el conocimiento de las Ciencias Sociales, especialmente de la Historia.

Esta hipótesis se ha construido en base a cuestiones tales como:

- ◇ ¿Puede hacerlo a través de los propios contenidos de la materia? Es decir ¿desde una concepción disciplinar?
- ◇ ¿Puede servir como soporte a otras áreas del conocimiento diferentes de las Ciencias Sociales?
- ◇ ¿Qué competencias puede ayudar a desarrollar?
- ◇ ¿Pueden asociarse estas colecciones al tratamiento de materias transversales? ¿A cuáles?
- ◇ ¿Qué papel juega la interactividad en el museo en términos didácticos?
- ◇ ¿Existe un Proyecto Educativo del Museo²⁰? Si es así ¿Qué orientaciones tiene para el público escolar? ¿Está éste accesible al público?

HIPÓTESIS 5: ¿De qué manera una metodología constructivista puede responder a la misión del museo, de proporcionar una adecuada difusión y propuestas educativas destinadas al conjunto de la sociedad?

Esta hipótesis se ha construido en base a cuestiones tales como²¹:

²⁰ En adelante, PEM.

²¹ Ésta se ha planteado desde la siguiente pregunta, pero no se ha podido implementar de manera experimental como ya se ha indicado previamente.

- ◇ ¿Pueden los mismos discursos museológicos y museográficos contribuir al desarrollo de un posterior aprendizaje de tipo constructivista en el caso de un museo antropológico con colecciones de arte indígena de América?
- ◇ ¿Pueden el propio diseño y propuesta de actividades didácticas contribuir igualmente a dicho fin?
- ◇ ¿De qué manera el objeto de estudio del museo, su cultura material, pueden contribuir a crear un aprendizaje constructivista?
- ◇ ¿De qué manera puede combinar el museo la necesidad de conservación del patrimonio cultural y el acercamiento de las colecciones al público escolar?
- ◇ ¿Cómo se construye el conocimiento de las culturas indígenas de América desde un tipo de aprendizaje constructivista?
- ◇ ¿De qué forma un aprendizaje experiencial favorece el éxito del proceso educativo en el marco del museo?

2.5. Objetivos

Todos estos planteamientos, nos conducen a la formulación de los siguientes objetivos:

1. Conocer de qué manera las colecciones de arte indígena americano conservadas en instituciones museísticas pueden ser potencialmente aptas, y destinarse a la educación formal en la etapa de enseñanza obligatoria, desde el punto de vista de la posmodernidad y el aprendizaje constructivista.

2. Distinguir entre el perfil de museo tradicional y museo posmoderno, y constatar descriptivamente cómo éste último permite nuevas versiones que facilitan la comunicación y la educación. Destacar la importancia de la interactividad y del trabajo colaborativo como herramienta de aprendizaje.

3. Destacar la indefinición de los departamentos de educación y comunicación en museos con colecciones de arte indígena americano.

4. Proponer una acción didáctica para el museo que en España tiene la colección más representativa del arte indígena americano: el Museo de América.

2.6. Metodología de la investigación

Después de presentar nuestro marco teórico, hipótesis de trabajo y objetivos de la investigación, a continuación detallaremos la metodología empleada en la misma.

Nuestra investigación atenderá especialmente el paradigma constructivista, basado en la obtención de datos cualitativos. Siguiendo la propuesta de Rosario Gutiérrez Pérez ²² que recoge Noelia Antúnez del Cerro en su tesis doctoral (2008: 68), mostramos las características del modelo cualitativo (Fig.5).

Esta versión citada, probablemente influida por las lecturas de Stake (1999), nos aproximan a paradigma interpretativo²³, a través del cual emplearemos la citada metodología cualitativa y técnicas como: entrevistas, encuestas, observación, y documentación oficial.

²² "(en Marín Viadel 2003:152)" Tal y como aparece en la Tesis Doctoral de Noelia Antúnez del Cerro 2008.

²³ En relación al paradigma interpretativo, véase González-Monteagudo (2001).

MODELO CUALITATIVO	
<i>Objeto de estudio</i>	<i>Dinámico y subjetivo</i>
<i>Hipótesis</i>	<i>Formulado vagamente</i>
<i>Análisis</i>	<i>Holístico y fenomenológico. Busca la comprensión de los hechos en su contexto global, a partir de la interpretación personal de sus protagonistas.</i>
<i>Proceso de investigación</i>	<i>Inductivo y emergente, basado en la reformulación permanente de las hipótesis</i>
<i>Instrumentos de recogida de datos</i>	<i>Cualitativos: observación, entrevistas, análisis de documentos, etc.</i>
<i>Descripción de los datos</i>	<i>Verbal: análisis pormenorizado y cuantitativo.</i>

Fig 5. Características de los modelos cualitativos recogidas en la tesis doctoral de Noelia Antúnez.

El desarrollo de este trabajo se ha fundamentado en las siguientes *fuentes de información*:

1. En primer lugar en base a una investigación bibliográfica que aborda las diferentes disciplinas de las que se nutre este trabajo. Partiendo de las fuentes consultadas, hemos realizado una revisión y análisis crítico.

2. En segundo lugar a través de la visita a museos, principalmente de tipo arqueológico y antropológico, realizando observación y analizando los respectivos discursos museológicos y museográficos con un protocolo de observación que se hace explícito en el diseño de nuestra propuesta didáctica.

3. A través de la realización de *entrevistas personales y entrevistas on line*: entre ellas cabe destacar las realizadas a Conservadore/as del Museo de América, del Musée du Quai Branly, y a Directore/as de centros educativos de primaria y secundaria, profesores y especialistas universitarios, etc. Estas entrevistas han tenido un carácter semiestructurado, por lo que a lo largo del texto señalaremos la información obtenida de las mismas, si bien no las sistematizaremos en un índice específico, ya que irán integradas en el texto.

4. *Encuestas*, siguiendo un protocolo que se preparó para profesores de primaria, con el fin de obtener información concreta respecto a las posibilidades de la utilización de América y de sus culturas indígenas en el aula. Sin embargo, a pesar de ser repartidas en cinco centros de educación primaria, la respuesta fue tan escasa, que no hemos considerado relevante trasladarla a este trabajo finalmente. Si bien incluimos en el **Anexo 1** el modelo que fue entregado a los docentes y valoramos precisamente el escaso interés mostrado por los destinatarios de dichas encuestas como elemento susceptible de ser analizado en sí mismo.

5. Del análisis crítico de todas estas fuentes, extraeremos la esencia que dichas colecciones pueden aportar como herramienta educativa. Aquí se incorporará además una parte práctica, nuestra propuesta concreta. Por un lado la dirigida a la educación formal:

- Una guía didáctica para primaria en papel. A la que se puede acceder a través del **Anexo 2** de esta investigación.
- Una guía didáctica para secundaria on line en formato de *EDUWIKI* a la que se accede a través de un código QR. Esta última se incluirá en su versión en plantilla de contenidos para la versión on line en el **Anexo 3** de este trabajo. A ella se adjuntarán una guía de acceso a la versión digital.

Ambas guías siguen la misma estructura didáctica, si bien como cabe esperar, se han adaptado cada una a la etapa concreta para la que es dirigida y a los diferentes formatos en que son presentadas. Se ha partido en ambos casos de un aprendizaje basado en el análisis del objeto, la pieza de arte, ya que ésta constituye la cultura material, y por tanto se convierte en la protagonista del discurso del museo. Partiendo del objeto, y desgranando toda la información que éste puede proporcionarnos, a través de la formulación de preguntas a la misma pieza, abarcaremos un conocimiento más amplio en relación a la cultura que produjo dicho objeto. La estructura que seguiremos en ambas guías será:

- 1.- Observación
- 2.- Descripción
- 3.- Análisis a través de la elaboración y asociación de datos e información.
- 4.- Síntesis.

Y por otro lado la dirigida a la educación no formal, a través de dos inercias derivadas de las anteriores propuestas: la creación de talleres en familia relacionados con los contenidos del Museo; y el uso de códigos QR para completar y optimizar la información referida a las piezas de sala del Museo.

6. Concretamente por lo que respecta al uso de Nuevas Tecnologías proponemos, como adelantábamos en el anterior apartado, su uso como instrumento de difusión e interactividad para secundaria. Hemos seleccionado como formato, el de una *EDUWIKI* o *WIKI EDUCATIVA*.

¿Por qué hemos seleccionado esta herramienta frente a otras posibles como por ejemplo el *blog*? Una *WIKI* es un sitio WEB que permite un acceso público y participando activamente. Los contenidos son relativamente fáciles de incorporar y editar. Aspecto diferente es su acceso, como nosotros aportamos, desde un código QR. Una *WIKI* debe mantenerse en constante revisión, y genera

un importante grado de interactividad, ya que el acceso a la misma permite una participación de tipo colaborativo.

¿Qué ventajas aporta la *WIKI* frente al *BLOG* por ejemplo, en el marco de nuestra investigación? Un *BLOG* está compuesto de entradas y comentarios. Generalmente, el permiso para escribir entradas está restringido al propietario del *BLOG*, o a los miembros del mismo, aunque también puede estar abierto al público. Pero a diferencia de la *WIKI*, en un *BLOG* nadie puede cambiar o editar el comentario o entrada de otra persona. La estructura del *BLOG* consiste en una secuencia cronológica de entradas, seguidas de comentarios, mientras que una *WIKI* tiene una estructura más abierta que prioriza la escritura y participación en grupo, de manera colectiva. No necesariamente una herramienta es mejor que otra, sino que dependerá del uso que queramos darle, la mayor o menor conveniencia de una frente a otra (Fig.6).

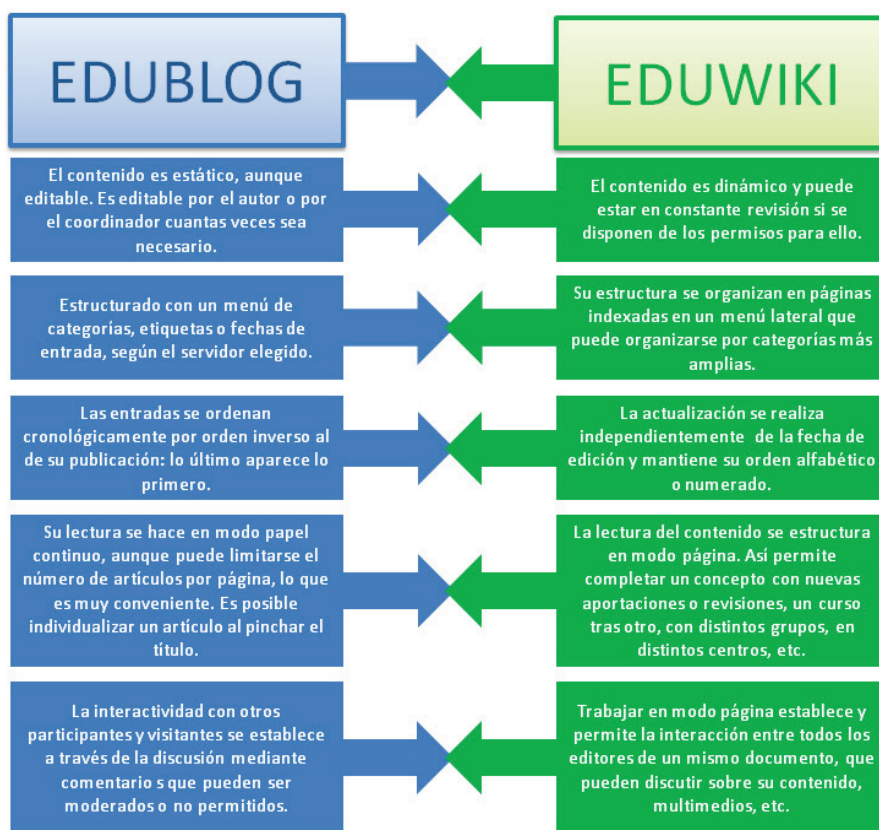


Fig 6. Comparación entre un Edublog y una Eduwiki. Elaboración propia del Diseñador Gráfico e Ilustrador, Borja Fernández.

PRIMERA PARTE

Capítulo 2

Arte indígena americano. Conceptualización

1. ¿A qué llamamos arte indígena americano?

En los museos españoles disponemos de colecciones histórico- culturales y artísticas producidas por pueblos originarios de América que tienen una enorme importancia, tanto por su excepcional calidad artística, como por su cantidad y significado. Ello nos permite, por una parte, reconocer lo extraordinario de las manifestaciones artísticas de estos pueblos y, por otra, entroncar con parte de nuestra historia en ocasiones olvidada o conscientemente silenciada. Museos como el de América de Madrid, el Museo Nacional de Antropología, el Etnológico de Barcelona, el Museo Precolombino Felipe Orlando de Benalmádena y un larguísimo etc. disperso a lo largo de numerosas colecciones en todo el territorio español (Muñoz García 2012), recogen estas colecciones.

Al mismo tiempo, en el actual contexto de crisis económica internacional, con especial incidencia en nuestro país, estamos asistiendo al cierre de varias instituciones culturales y educativas. Ello tiene un reflejo muy especial en el ámbito que nos ocupa y que se traduce por ejemplo en el cierre a finales de 2012 de museos como el Barbier Mueller de Barcelona -que contenía una importante colección de arte precolombino y que actualmente ha regresado a la sede central de la Fundación en Ginebra- , o la Fundación Cristóbal Gabarrón con sede en Valladolid.

Pero ¿a qué llamamos arte indígena americano, y por qué se evidencia necesario la aclaración de este concepto como punto de partida? Algunas de las preguntas a las que trataremos de dar respuesta a lo largo de este capítulo se presentan a continuación, como vehículo para la propuesta de una conceptualización de nuestro objeto de estudio. Así:

- ¿A qué llamamos arte indígena?
- ¿Cómo es concebido el fenómeno artístico desde el punto de vista del antropólogo? y ¿por qué le interesan a éste dichas manifestaciones?

- ¿Es el llamado arte indígena verdadero arte?
- ¿Existen especialistas en el marco de la producción de arte indígena?
- ¿Existe una intencionalidad estética por parte del productor de arte indígena?
- ¿Es el arte indígena un arte culto, popular, o es artesanía?
- ¿Es correcto el uso del término *indígena*?
- ¿Puede hablarse de un único arte indígena americano?
- ¿Qué funciones adquiere el arte entre los indígenas americanos?
- ¿Qué áreas culturales forman el complejo continente americano?
- ¿Existen características artísticas que particularizan a estas áreas culturales?
- ¿Qué límites espacio temporales podemos atribuir a este arte?
- ¿Qué tipo de fuentes nos aproximan al estudio de esta materia?

Estos son sólo algunos aspectos que nos muestran la complejidad del tema en el que nos proponemos adentrarnos. Trataremos todos estos aspectos de manera general, pues recordemos que no es nuestro objetivo profundizar en dicho tema más allá de nuestra intención de contextualizar y dar coherencia a las colecciones que posteriormente serán fruto de nuestra propuesta de acción didáctica.

Consideramos necesario adentrarnos en este capítulo desde una perspectiva generalista a cuestiones características de la antropología en el contexto americano. Ello se debe a que este trabajo es presentado ante un lector que posiblemente no se sienta familiarizado con muchos de los aspectos fundamentales de las culturas indígenas de América, aspectos que resultarán determinantes para nuestra posterior propuesta.

1.1. Conceptualización

Ha sido principalmente en el marco de la antropología desde donde se ha suscitado el principal interés en torno al llamado arte indígena americano, ya que la Historia del Arte lo ha abordado de manera marginal. Así, conviene reflexionar respecto a de qué modo se aproxima el antropólogo al fenómeno artístico. Éste lo hace desde una perspectiva cultural, es decir, asumiendo ese arte como un producto que surge del condicionamiento cultural y, por lo tanto, específico de cada pueblo o sociedad. El estudio antropológico del arte es, siguiendo a Hunter y Whitten (1981: 73):

“Un análisis de formas culturales y de los procesos sociales que las engendran, de acuerdo con las normas estéticas de un grupo social específico, en un determinado momento. El descubrimiento de las estructuras y contenido de tales formas, procesos y filosofías desde el punto de vista indígena es, con mucho una labor etnográfica. Los estudios empíricos hacen posible una investigación intercultural verdaderamente significativa sobre la naturaleza y universalidad de los sistemas artísticos y estéticos”.

Si nos despojamos del clásico etnocentrismo que caracteriza a las sociedades occidentales y miramos a otras consideradas más simples en términos tecnológicos, veremos que, para estas, las artes forman generalmente parte de la vida y de las instituciones cotidianas. Habitualmente no se trata de culturas en las que un grupo de especialistas se dediquen a la producción de arte, sino que éste es concebido como parte del conjunto de actividades y patrones culturales del grupo. Este aspecto cambia cuando hablamos de sociedades más complejas, tecnológica y socialmente hablando. En estas en buena medida se inicia la aparición de especialistas que se dedican específicamente y ya de forma evidente a la producción de arte con fines utilitarios y estéticos. Igualmente resulta interesante, cuando nos remitimos a culturas que forman parte de lo que Nelson H.H. Graburn (1978) denomina *cuarto mundo*. Graburn designó a las culturas nativas actuales de países occidentales industrializados como protagonistas de

ese *cuarto mundo*. Dichas culturas han encontrado en buena medida en el renacer de sus manifestaciones artísticas y en el atractivo que estas suscitan en el mercado, un ámbito desde el que mantener y revitalizar su identidad. Ello nos recuerda que el arte indígena americano no tiene límites cronológicos y no se detiene en el momento del contacto con el hombre occidental, como reflejan la mayor parte de los museos etnográficos. Los herederos de dichas culturas están vivos y siguen reivindicando su espacio y su legado histórico, en buena medida a través del arte. La idea por parte de numerosos especialistas e instituciones de despojar a los pueblos nativos actuales de su *autenticidad* por el hecho de producir arte con fines mercantilistas, implica desde nuestro punto de vista un análisis reduccionista y erróneo. Pero no encontraremos muestras de estas manifestaciones contemporáneas de artistas indígenas actuales en la mayor parte de museos de nuestro entorno.

Enlazamos así con la idea que apuntábamos al inicio de este epígrafe, cuando planteábamos el por qué del interés del antropólogo en los aspectos artísticos en el ámbito de una determinada cultura. Y en este sentido, cobra especial relieve la idea de Jacques Maquet (1999: 90-92) del arte como factor transversal de la cultura, al considerar que hay numerosos contextos en los que los objetos adquieren una dimensión estética (además de la utilitaria), como: la estratificación social, la política o la familia. En este mismo sentido apuntaba Sánchez Montañés (1989:115) al afirmar que “el arte se debe considerar un proceso, que debe ser abordado en su totalidad”, con el fin de atender a todas las dimensiones a las que busca dar respuesta.

Otro debate sería la determinación del sentido que adquiere la experiencia estética en el seno de las diferentes culturas. No es éste sin embargo objeto de este trabajo, por lo que nos limitamos a apuntar en este sentido algunas obras de interés al respecto²⁴.

²⁴ Para mayor información véanse Maquet (1999), o Falk y Dierking (1992, 2000).

Cuando nos preguntamos si las manifestaciones culturales producidas en el seno de culturas nativas son consideradas o no *arte*, podríamos remitirnos a numerosas obras como la mencionada de Maquet. Sin embargo de manera generalizada y sin detenernos más en este aspecto, consideraremos dichas manifestaciones como *Arte*, con mayúscula, presumiendo que las mismas son el resultado en buena medida de una expresión creativa que muestra una habilidad por parte de su creador, y que generalmente responde a una metodología establecida y a unos cánones, estéticos o no, inherentes al trasfondo cultural del individuo y/o grupo que los produjo. Sin embargo, no ha sido así concebido por toda la comunidad científica. Precisamente en torno a esta idea Sánchez Montañés, remitiéndose concretamente al arte indígena americano contemporáneo, señala (2003: 71) cómo éste tiende a designarse en numerosas publicaciones como “arte popular, artesanías, arte etnográfico o etnoartesanías”, especialmente en Latinoamérica. Esta variedad terminológica denota en sí una minimización de su valoración. En el contexto norteamericano ocurre algo diferente. Generalmente no existe este problema ya que la bibliografía especializada designa sin ningún tipo de duda las producciones artísticas nativas contemporáneas como *Arte*, incluso teniendo en cuenta que:

“en muchos casos se trata de artes introducidas por instituciones gubernamentales para complementar los ingresos económicos de los pueblos nativos o de artes “reconstruidas” con ayuda de antropólogos y museos” (Sánchez Montañés 2003:71)²⁵.

Nuestra consideración en el presente trabajo es la de designar como *arte indígena americano* a todas las manifestaciones culturales y artísticas concebidas por pueblos originarios de América, desde un punto de vista estético, ya sea ésta su principal funcionalidad o no, ya sean previas al contacto con las sociedades europeas o no.

²⁵ En este sentido cabe mencionar la producción de manifestaciones artísticas en esteatita entre los inuits, o de la litografía.

Otra de las puntualizaciones a tener en cuenta sería la manera que tenemos de designar a los pueblos originarios del continente americano. Cargados en no pocas ocasiones de imprecisiones, en el mejor de los casos, o de errores absolutos, como es la evidente designación común de *indio*, debemos tratar de reconocer en *el otro*, el modo correcto en el que éste se designa así mismo o quiere ser designado. Así por ejemplo, es de sobra conocido que en el contexto norteamericano, especialmente en Canadá, los pueblos originarios del continente son denominados de forma genérica *native people* o *First Nations*. En Latinoamérica se emplea mayoritariamente el término *indígena*. Pero no deja de sorprender el hecho de que instituciones tan importantes como el National Museum of the American Indian, perteneciente a la Smithsonian Institution, con sedes en Nueva York y Washington, emplee precisamente el término *indio* para designar el conjunto de pueblos a los que representa. Estas circunstancias son todavía más comunes a la hora de designar a pueblos concretos. Uno de los ejemplos más evidentes, sería el uso todavía habitual del término *esquimal* para designar a las poblaciones *inuit*, del ártico canadiense.

Obviamente, a la hora de abordar un trabajo como éste, cuya complejidad en parte radica en el hecho de tratar aspectos culturales de pueblos tan distantes como dispares en el espacio y en el tiempo, nos vemos obligados a emplear un término común a todos ellos, válido para su utilización de forma genérica. Por ello, emplearemos el término *indígena*, conscientes de la imprecisión que en buena medida supone.

Este arte al que nos referimos no tiene unos patrones culturales aplicables al conjunto del continente, como puede presumirse. Existen numerosos aspectos como: el cronológico, el clima, el territorio, los recursos disponibles, la adaptación al medio, los diferentes niveles de complejidad social, que definirán, como veremos, las particularidades culturales y artísticas de los diferentes pueblos. Así pues, si bien en ningún caso podemos hablar de un arte indígena común a todo el territorio americano como es lógico, trataremos de señalar las particularidades

relativas a cada área cultural, al mismo tiempo que buscaremos algunas generalizaciones que nos sirvan para proponer características comunes al conjunto del continente, desde la perspectiva precisamente que ya apuntara Service en base a los diferentes niveles de complejidad social²⁶.

La asombrosa riqueza medioambiental del continente y, consecuentemente, las múltiples adaptaciones al medio que ha exigido a sus habitantes, han producido algunas de las más destacadas manifestaciones socio culturales y artísticas conocidas. Sus numerosos ecosistemas han dado lugar a una rica variedad de materias primas, que el ser humano a lo largo de los siglos ha sabido aprovechar, tal y como la naturaleza las ha concebido, o alterándolas en mayor o menor medida como veremos más adelante.

Para finalizar, un aspecto que nos interesa señalar, y que caracteriza a las colecciones de arte indígena americano, es un hecho derivado de su exposición en salas y museos. Habitualmente estas obras se exponen distribuidas en salas o vitrinas dedicadas a aspectos como: la economía, la organización social, el mundo funerario o las creencias. Sin embargo, resulta curioso que nunca hallemos un espacio destinado al arte en sí mismo. Ello puede deberse al hecho de esta difícil precisión con respecto a qué es arte en lo referido al mundo indígena americano, pero podríamos observar igualmente otros aspectos tales como ¿se consideran por tanto todas las producciones de estos pueblos arte, independientemente de su concepción o no estética, funcionalidad, etc? ¿o por el contrario se les considera desposeídos de esta facultad, quedando así infravaloradas sus capacidades artísticas?.

²⁶ No olvidemos, que como ya se extraía de la publicación de Elman Service (1984), en *Los Orígenes del Estado y de la Civilización. El Proceso de Evolución cultural*, los diferentes niveles de complejidad social son determinantes, a la hora de producir aspectos como el arte, que diferirá profundamente desde sociedades estatales a aquellas de pueblos cazadores.

1.2. Fuentes para el estudio del arte indígena americano

El estudio del arte indígena americano se aborda desde la multidisciplinaridad, y es la Antropología Cultural, la Historia, y la Historia del Arte, las que desde diferentes ópticas nos proporcionan el conocimiento más global que actualmente tenemos de la América indígena. ¿Cuáles son estas ópticas? Consideramos principalmente:

- La Arqueología
- La Ethnohistoria.
- La Etnología.
- La Historia del Arte

Juan José Batalla Rosado señalaba (1997: 50) que: “el arte, unido a otras disciplinas puede ser útil para lo que todos buscamos, el entendimiento pleno y veraz de las civilizaciones americanas”. El autor precisamente hacía referencia a la Arqueología, la Ethnohistoria, la Antropología y la Historia como vehículos para alcanzar dicho entendimiento.

Veamos algunas de las características y metodologías que singularizan estas disciplinas, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones las divisiones entre ellas entrañan cierta dificultad.

1.2.1. La Arqueología

La Arqueología estudia las culturas y sociedades del pasado. Emplea los restos materiales de ese pasado como vehículos de interpretación de las culturas ayudándose de medios como, por ejemplo, el sistema analógico con sociedades actuales por medio de la Etnoarqueología.

La Arqueología es la única fuente de estudio en el caso de sociedades del pasado de las que no disponemos más que de sus restos materiales para su conocimiento. Así por ejemplo, en el caso de Mesoamérica, culturas como la Olmeca o Teotihuacan, han precisado de la Arqueología como única fuente de estudio. Al mismo tiempo la Arqueología pasa a ser una disciplina complementaria en la reconstrucción histórica de sociedades que disponen además de documentación escrita para su conocimiento.

El método científico que emplea la Arqueología es principalmente el trabajo de campo y de laboratorio, y se basa en la obtención de evidencias que posteriormente deberán ser contrastadas y empleadas en la formulación de conclusiones. En este sentido, Colin Renfrew y Paul Bhan (1991:10-11), definían la Arqueología en su obra ya clásica -y de obligada referencia en lo que a teoría arqueológica se refiere-: *Arqueología: Teorías, Métodos y Práctica* “como una ciencia y una disciplina humanística a la vez, cuyo propósito es la comprensión del género humano por una parte, y su pasado por otra. Los objetos hallados en un contexto arqueológico deben ser interpretados y dotados de sentido desde el presente, a través de una metodología y técnicas variadas”²⁷.

Más concretamente, en relación con el arte indígena americano, la Arqueología estudiará el objeto artístico con una metodología específica para tratar de entender el pensamiento indígena. Para Miguel Rivera y M^a Cristina Vidal (1994:192-195), el estudio arqueológico ligado a dicho objeto artístico, debe pasar por tres etapas, que son las que empleamos para analizar, desde el punto de vista arqueológico, los objetos materiales hallados:

- Descripción: realizada desde un punto de vista formal (es decir, poniendo de relieve: materiales, dimensiones, volumen, peso, factura, etc) y temático (enumeración, apariencia geométrica o naturalista de los

²⁷ No vamos a entrar a presentar las diferentes técnicas de análisis arqueológico, pues no son relevantes a priori para el desarrollo de nuestro trabajo. En los casos en los que en adelante el texto justificase la necesidad de describir alguna de ellas, lo haremos *ex profeso*.

motivos, actitudes de los personajes, la presencia o ausencia de escritura, etc).

- Análisis: de los resultados que nos ha proporcionado la descripción.
- Interpretación: que se realizará en términos de coherencia con el sistema cultural total.

En América, la Arqueología ha estado dirigida fundamentalmente al mundo prehispánico, aunque no puede desdeñarse la labor arqueológica, por ejemplo, en el marco de ciudades y asentamientos coloniales.

1.2.2. La Ethnohistoria

La Ethnohistoria es una disciplina relativamente joven, que originalmente fue definida como “la historia de los pueblos ágrafos realizada a través de los testimonios legados por otros pueblos” (Rojas 2008: 22). La evolución de esta disciplina rápidamente sobrepasó los límites de esta definición, ya que por ejemplo en el caso que nos ocupa, varios pueblos desarrollaron sistemas escriturarios. Concretamente sirva como ejemplo Mesoamérica, donde algunas de sus culturas desarrollaron diferentes tipos de escritura a través de inscripciones en materiales tan diversos como la cerámica, la piedra, la madera, el hueso y el papel.

José L. de Rojas, recoge como una de las definiciones de Ethnohistoria más consensuadas, la propuesta en 1987 por Pedro Carrasco²⁸, que entiende la Ethnohistoria más concretamente como una técnica que conduce a la obtención de datos. Un estudio en definitiva que:

... “se realiza a base de documentación histórica por el mero hecho de que tratamos con sociedades del pasado que no se pueden observar directamente. Se hace ethnohistoria porque la naturaleza de las fuentes de información así lo exige, en contraste con el trabajo de campo que se hace en sociedades vivas o a la

²⁸ “Sobre la Ethnohistoria en Mesoamérica”, véase Zevallos y Pérez Gollán (1987: 29).

arqueología que estudia los restos materiales de sociedades extinguidas. Pero los datos de la Etnohistoria se estudian a la luz de los planteamientos generales de las Ciencias Sociales y con vistas a resolver cuestiones suscitadas por esos mismos enfoques teóricos generales”...

Según esta propuesta de Carrasco, es el investigador el que aprovecha los recursos disponibles para el proyecto que vaya a acometer (Arqueología, Etnohistoria, Etnología...), quedando los métodos al servicio del investigador y no al revés.

Generalmente la Etnohistoria se ha venido aplicando en el caso de América al mundo colonial. Además, esta disciplina supone una aportación importante en relación a las culturas indígenas de América, en el sentido en el que el propio Rojas contempla (2008: 40): “el estudio de pueblos en contacto cultural, sería un rasgo distintivo de la Etnohistoria”. En base a esta afirmación, una buena parte del arte indígena americano objeto de nuestro estudio se circunscribe o es susceptible de ser estudiado por parte de esta disciplina.

El ejemplo más común que en América representa la Etnohistoria serían las *crónicas*. Entre las mayores contribuciones de los cronistas al conocimiento de la Historia de América destacan autores, generalmente desde la perspectiva colonizadora, que hicieron acopio de información de muy diversa índole. Estos crearon un importantísimo legado para la Historia, que nos permite reconstruir numerosos aspectos de la vida cotidiana, simbólica, económica, del mundo indígena americano tras el contacto entre ambas culturas.

No es nuestro objetivo plantear un análisis pormenorizado de las crónicas y sus protagonistas en el conjunto de América. Además en cualquier caso las maneras de aproximación a la realidad indígena en ambos subcontinentes fue muy diferente, fruto de dos modelos distintos de conquista por parte de las diferentes metrópolis. Tan sólo señalaremos algunos ejemplos relevantes especialmente de cronistas en el mundo prehispánico. Así, podemos citar en

América meridional (principalmente en el Área Andina), cronistas, religiosos, conquistadores y exploradores como: Felipe Huamán Poma de Ayala, el Inca Gracilaso de la Vega, Juan de Betanzos, el Padre José Acosta, el conquistador Pedro Cieza de León o Antonio Juan de Ulloa²⁹. En el área mesoamericana otros tantos como: el propio Cristóbal Colón y su hijo Hernando, que proporcionaron algunos de los primeros textos escritos de esta área y de sus habitantes originarios. Otros ejemplos serían: Hernán Cortés, Alvar Núñez de Vaca, Fray Bernardino de Sahagún, Fray Juan de Torquemada, Diego de Landa o Bernal Díaz del Castillo, etc.

1.2.3. *Etnología*

La etnología centra su ámbito de estudio desde la contemporaneidad. Para ello emplea diferentes metodologías de las que especialmente nos interesa señalar el trabajo de campo etnográfico.

La Etnografía aparece definida por Marvin Harris³⁰ como “la descripción sistemática de las culturas contemporáneas” (1998: 753). Generalmente esta descripción es extraída a través del trabajo de campo, en muchas ocasiones por medio de la observación –participante o no-, entrevistas y materiales escritos.

Una de las influencias más relevantes para nuestra área de estudio es la del llamado padre de la antropología americana, Franz Boas³¹ (1858-1942), que

²⁹ Otros cronistas, señalados por el Museo de América en su discurso expositivo, para América Meridional serían: Francisco de Xerez, Pascual de Andagoya, Agustín de Zárate, Gaspar de Carvajal, Titu Cusi Yupanqui, Diego Fernández, Alonso de Ercilla, Juan Polo de Ondegardo, Pedro Sarmiento de Gamboa, Hernando de Santillán, Martín de Murua, Ruiz Díaz de Guzmán, Juan Santa Cruz Pachacuti, Pedro Simón, Bernabé Cobo, Cristobal de Acuña, Fernando Montesinos, Alonso Ortiz de Ovalle, Laureano de la Cruz, Manuel Rodríguez, José Gumilla, Juan de Velasco.

³⁰ A pesar de las numerosas publicaciones posteriores en el ámbito de la teoría antropológica, sin duda el antropólogo Marvin Harris y su marcado carácter didáctico, además de científico, sigue siendo de absoluta referencia en el ámbito académico. Por ello, no hemos querido renunciar a ellas en esta esfera teórica, destacando: Harris (1983, 1985a, 1985b, 1987, 1989, 1996, 1998, 1999, 2000).

³¹ Destacan también estudios, en relación a otras áreas culturales, realizados por Malinowsky (1963, 1974, 1978, 1981, 1989, 1994, 1995).

lideró la corriente antropológica llamada *particularismo histórico*, y a quien Harris definió como (1999: 218) “una de las figuras más influyentes de las ciencias sociales... que hizo de la investigación etnográfica de campo la experiencia central y el atributo mínimo del estatus profesional”. Entre los discípulos de Boas, pueden reconocerse nombres tan importantes como: Alfred Kroeber, Robert Lowie, Melville Herskovits, Ruth Benedict, Margaret Mead, Ruth Bunzel, y un largísimo etcétera. Una de sus características fue precisamente la base etnográfica que sustentaba su *particularismo*. Sus trabajos en el área de la Costa Noroeste americana, fueron su principal foco de estudio, que le llevaron a publicar numerosas obras, entre las que nos interesa señalar: *Kwakiutl Ethnography (editada por Helen Codere 1975)*; *Primitive Art (1927)*; y *The Mind of Primitive Man (1938)*. Sus estudios etnográficos constituyeron la base del posterior desarrollo de la teoría etnográfica.

El método etnográfico de investigación implica trabajo de campo descriptivo, holístico, inductivo, y se basa en la recogida de datos y la descripción como fruto de la observación, para la posterior interpretación de la realidad social de un determinado grupo étnico o pueblo.

La Etnografía es decisiva para el estudio de las culturas indígenas de América, muy especialmente en el caso de Norteamérica, donde la Arqueología no ha arrojado a la luz los grandes resultados proporcionados por las áreas nucleares prehispánicas.

La Etnografía puede ofrecernos múltiples vías interpretativas. Entre ellas queremos señalar la que recientemente presentaba en su obra Sánchez Montañés: *Los pintores de la Expedición Malaspina en la Costa Noroeste. Una etnografía ilustrada (2013)*³². Este trabajo representa un estudio etnográfico de la información aportada por los dibujos de los pintores Tomás de Suria y José

³² Si bien en este caso concreto, a pesar del propio título de la obra, lo cierto es que se trata más de una obra etnohistórica.

Cardero, miembros de la famosa Expedición Malaspina. Estos reflejaron en sus ilustraciones, numerosos aspectos de las culturas tradicionales de los pueblos nativos del área, especialmente de la Bahía de Yakutat, y del establecimiento español de San Lorenzo en Nootka. Al estudio etnográfico de dichas obras, la autora añade la información proporcionada por los diferentes diarios e informes de la expedición.

1.2.4. *Historia del Arte*

Finalmente, la Historia del Arte será una fuente decisiva para el estudio del arte indígena americano. El modo en el que el antropólogo o historiador del arte se acerca a las obras de arte indígena, irremediamente sigue en buena medida la metodología de estudio empleada por la Historia del Arte. Por ello a la hora de estudiar una pieza, parte de nuestro interés radica en: la técnica, el estilo, la decoración, soportes y materiales empleados, elementos iconográficos, etc.

Las grandes obras enciclopédicas de arte encontraban un espacio dentro del arte antiguo para incluir las manifestaciones de las grandes culturas americanas: Inca, Maya y Azteca. Sin embargo, no será hasta época relativamente reciente cuando la Historia del Arte se interese además por las artes de los mal llamados *pueblos primitivos*. Esta designación, vinculada al nacimiento más concretamente de la Antropología científica, está actualmente desfasada. Pero lo cierto es que colecciones de Historia del Arte como la dirigida, y habitualmente empleada en el ámbito académico, por Juan Antonio Ramírez de la editorial Alianza, trata en su primer tomo por ejemplo el arte llamado *etnológico* (Ramírez 2009: 40-83). Este incluye de manera general, aspectos conceptuales y contextuales de este tipo de manifestaciones, haciendo hincapié en cuestiones de tipo estético y cultural, fundiendo la Teoría del Arte con la Antropología del Arte, señalando características de las manifestaciones de estos pueblos en base por ejemplo a su soporte (el uso del propio cuerpo o la madera), y aspectos como la

importancia del mundo ritual y la guerra en las representaciones artísticas de estas sociedades.

1.2.5. Obras contemporáneas de referencia

Hemos visto distintas maneras de aproximarnos al estudio de la América indígena. Además de todas ellas, contamos con colecciones y publicaciones - algunas de carácter periódico-, que nos permiten prolongar en el tiempo el conocimiento cultural de los pueblos originarios de América.

Quizá la obra por excelencia de obligada referencia dentro del estudio del mundo indígena americano sea *El Handbook of North American Indians*, todavía en proceso de publicación, el *Handbook of Middle American Indians*, y el *Handbook of South American Indians*, que a pesar de las fechas de publicación, especialmente en el segundo de los casos, todavía no ha surgido una obra de conjunto de características semejantes.

Los diferentes volúmenes que forman la colección de *El Indio Norteamericano*, de Edward S. Curtis, son de especial relevancia como documento etnográfico, además de como documento fotográfico, aunque solamente para el oeste de América del Norte.

Dentro de las publicaciones periódicas de relevancia internacional, contamos con *American Anthropologist* (American Anthropological Association); *Ethnology* (University of Pittsburgh), *Ethnohistory* (the American Society for Ethnohistory), *Current Anthropology* (University of Chicago Press) o *American Antiquity* (Society for American Archaeology).

En el ámbito mexicano, destacan: *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*; *Anales de Antropología* (Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas); *Arqueología Mexicana* (Revista del Instituto Nacional de

Antropología e Historia); *Estudios de cultura náhuatl* (Revista del Instituto de Investigaciones Históricas, IIH); *Estudios de Cultura Maya* (Revista del Instituto de Investigaciones Filológicas). Igualmente destacan diversas publicaciones del Museo Nacional de Antropología de México.

Otras publicaciones destacadas serían: en Colombia el *Boletín del Museo del Oro* del Banco de la República, Bogotá (actualmente sólo en RED); En el marco de publicaciones peruanas destacan: la *Revista del Museo Nacional de Lima*; *Historia y Cultura. Revista del Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú*; y la *Ñawpa Pacha. Journal of Andean Archaeology Revista del Instituto de Estudios Andinos*.

Finalmente, en el contexto europeo, citaremos el *Journal de la Société des Américanistes* Paris.

En España destacan tres publicaciones. Una en el ámbito universitario: *Revista Española de Antropología Americana*, publicada por el Departamento de Historia de América II (Antropología de América) de la UCM; la revista *Anales del Museo de América*, publicada por el Ministerio de Cultura³³; y finalmente *Mayab* Revista de la Sociedad Española de Estudios Mayas. Madrid.

La celebración del V Centenario originó una enorme cantidad de publicaciones, aunque algunas de ellas de calidad discutible. Es imposible mencionarlas todas, pero como ejemplo cabe señalar las llamadas *Colecciones Mapfre 1492*, más de 250 libros con una buena parte dedicados a los pueblos indígenas de América. Muchas exposiciones dedicadas a la efeméride dieron lugar también a libros, algunos importantes, ya que no se trata de simples catálogos, sino de recopilaciones de artículos de especialistas. Es imposible señalarlos todos, pero citamos como ejemplo el coordinado por Paz Cabello (1991).

³³ En adelante, MECD.

2. Materias primas empleadas como soporte en la producción artística indígena de América

Como hemos visto, el vasto continente americano nos da una idea de la dificultad y el riesgo que entraña hablar de características comunes a todo el continente, especialmente si nos referimos a cuestiones culturales, incluido el arte. La variada riqueza medioambiental que se extiende a lo largo de América, nos permite imaginar la gran cantidad de materias primas que los diversos ecosistemas han puesto a disposición de sus habitantes. Estas han sido utilizadas y transformadas por el ser humano con gran originalidad en el caso de las culturas indígenas americanas produciendo manifestaciones artísticas de gran belleza y singularidad.

A continuación presentaremos una aproximación al arte indígena americano desde el punto de vista de dichas materias primas, atendiendo a su tratamiento como soporte para la realización de manifestaciones artísticas. Hemos optado por proponer una clasificación de materias primas en base precisamente a la diversidad medioambiental, distinguiendo entre *mundo animal*, *vegetal* y *mineral*. Referido a cada uno de ellos, señalaremos:

- Las materias primas características pertenecientes a cada categoría de las tres propuestas de manera genérica. Éstas serán tratadas con distinta profundidad dependiendo de la relevancia, singularidad y complejidad que han adquirido para el ser humano. Algunas tan sólo serán citadas ya que debido a diferentes motivos como dificultades de conservación, de interpretación al haberse encontrado fuera de su contexto originario, o como consecuencia de un atribuido *valor inferior* desde nuestra óptica occidental, no han sido ampliamente estudiadas. A ello se añade el carácter generalista con el que no olvidemos nos estamos refiriendo al arte indígena americano, ya que en buena medida, nos dirigimos a un público no necesariamente especialista en este

ámbito. No obstante, conscientes de que representan en muchos casos espléndidos ejemplares, fruto de esa gran capacidad de transformación del entorno atribuido al individuo americano, hemos querido al menos presentarlas, con el deseo de que en el futuro, las investigaciones en torno a dichas materias como soporte artístico puedan ser estudiadas con mayor profundidad.

- Por otra parte y de manera ya más concreta, nos centraremos en presentar algunas de las materias de mayor relevancia asociadas a las técnicas que les permitieron desarrollar diferentes niveles de complejidad y desarrollo técnico y social a las culturas que las produjeron. En las técnicas que especialmente nos centraremos, asociadas al mundo animal estará la plumaria; en el caso del mundo vegetal hablaremos de cestería y tejido; y finalmente en el caso del mundo mineral la cerámica y la metalurgia.

Éste es el modo en que categorizaremos nuestra presentación en las próximas páginas, entendemos que permitiendo una visión más clara del objeto de estudio para un público no familiarizado con el mismo³⁴. Pero es fundamental señalar que no pueden entenderse como categorías rígidas, más bien al contrario, ya que disponemos de numerosos ejemplos que, enriqueciendo las manifestaciones culturales indígenas, han sabido asociar de manera extraordinaria materias primas de distintos mundos. Así por ejemplo, contamos con el caso más significativo representado por el tejido, que bien podría estar asociado al mundo vegetal o animal dependiendo de si es producido con algodón, o lana. Incluso se han desarrollado ejemplares que combinan urdimbre de algodón y trama y bordado de lana en una misma pieza. No obstante hemos optado por incluir el tejido dentro del mundo vegetal conscientes, como acabamos de señalar, de la imprecisión que supone, ya que ello nos permite un modo de presentación más

³⁴ Nuestra posterior propuesta de acción didáctica contará con la importancia de la pieza museística para reconstruir la historia. Por ello, conocer los materiales y técnicas en torno a dichas piezas es de gran importancia en nuestro trabajo.

claro para el lector que deberá tener presente su posible doble afiliación a ambos mundos. El caso del tejido es tal vez el más representativo de estas excepciones a las que aludimos. Sin embargo, no debemos olvidar que hay ejemplares, por ejemplo en la Costa Noroeste, de trabajos en madera con incrustaciones en concha. Diversas culturas Norteamericanas trabajaron igualmente combinando, por ejemplo, labores de cestería con plumería o cristal, asociando en este caso especies vegetales, animales y minerales. Por todo ello, lo fundamental en nuestro trabajo es presentar las materias primas esenciales empleadas como soporte artístico, aunque éstas tengan además presencia de otras materias pertenecientes a un segundo o tercer aspecto clasificatorio.

El interés suscitado entre los europeos llegados al Nuevo Mundo, muy especialmente ya en el s.XVIII, y el afán ilustrado por recoger, documentar y conservar los objetos y elementos del pasado, permitieron en buena medida que hoy nos encontremos excepcionales ejemplares en los museos de numerosas ciudades. A lo largo de nuestra exposición, señalaremos especialmente colecciones representativas de los museos de nuestro entorno, teniendo una consideración especial hacia el Museo de América de Madrid, del que procederán gran parte de nuestras referencias.

2.1. Mundo Animal

Dentro de las materias primas que el individuo empleó pertenecientes al mundo animal, destacan algunas como: plumas, huesos, dientes, colmillos, piel o cuero, púas de puercoespín, élitros³⁵, conchas de molusco, cabello humano, partes queratinosas de los animales, intestinos, tendones, vértebras de pescado y otras muchas.

³⁵ Diccionario de la RAE (22 Noviembre 2014 <http://lema.rae.es/drae/?val=%C3%A9litros>): “Cada una de las dos alas anteriores de los Ortópteros y Coleópteros, las cuales se han endurecido y en muchos casos han quedado convertidas en gruesas láminas córneas, que se yuxtaponen por su borde interno y protegen el par de alas posteriores, las únicas aptas para el vuelo”.

El uso como materia prima de huesos, dientes y colmillos es conocido en numerosos lugares de América. Estos sirvieron en ocasiones como soporte para la realización de algún tipo de expresión artística como muestra el extraordinario amuleto recogido por el navegante Juan Pérez en 1774 en el primer viaje exploratorio español a la Costa Noroeste que conserva el Museo de América. Éste representa un pato realizado en un diente de cachalote (Holm 1989: 106). Dientes y colmillos de otros animales tuvieron también otros usos, como en el caso de la Amazonía, atribuidos a un contexto de adorno personal, en collares combinados por ejemplo con semillas de diferentes tipos y corteza de árbol -por ejemplo entre los indígenas shippibo, jíbaros y arawak-.

Los élitros constituyen otro elemento destacado en la creación de piezas de adorno como collares, pendientes o tocados, especialmente en el área amazónica –sobre todo en el actual Ecuador-. Son los élitros un material que suele aparecer asociado a otros soportes como fibras, conchas, o los propios huesos y dientes que mencionábamos. Su excepcional color verde brillante, proporciona ejemplares bellísimos, en ocasiones formando parte de composiciones complejas.

Hablamos de materias primas que son transformadas o usadas directamente como adorno, y entre ellas nos encontramos las conchas, caparazones de moluscos marinos, comunes en varias áreas americanas. Destacaremos su presencia especialmente a través de dos ejemplos: los Bosques Orientales de Norteamérica y Mesoamérica³⁶. El arte en concha se ha vinculado especialmente con una triple función: adorno como afirmamos, asociado a contextos funerarios, y como objeto de intercambio. Estas manifestaciones han sido objeto de numerosos saqueos. Son además escasas las publicaciones realizadas en torno a este arte, destacando los trabajos, en el s. XIX que realizó William Henry Holmes. Tras estos, y algunas publicaciones posteriores, habrá que esperar a partir de la segunda mitad del s. XX para que aparecieran los trabajos

³⁶ Este material se encuentra también en piezas halladas por la Misión Arqueológica Española en Esmeraldas, Ecuador.

de John Muller, quien realizó un estudio estilístico de las conchas, lo cual permitió sustanciosos avances en el conocimiento de las culturas mississippianas. Posteriormente, la mayor parte de los trabajos publicados sobre el arte en concha giraron en torno a la clasificación estilística, como sugiere Glanville (2011), a modo de catálogos. Los estilos que señalaron los autores Jeffrey Brain y Philip Phillips, se correspondían con los topónimos donde las piezas objeto de estudio habían sido localizadas. Así, los tres estilos más representados serían: *Rattlesnake*, *Human Figure Dancer* y *Mask or Human Face*; y los principales estados en los que aparecieron este tipo de manifestaciones han sido los actuales Tennessee, Oklahoma y Georgia (Glanville 2011: 8). Al producto en bruto, se le aplicaron diversas técnicas para producir bellos adornos, siendo característico por ejemplo el grabado en la cultura mississippiana. Muchas de estas obras están actualmente en colecciones privadas.

Otro ejemplo que muestra el arte en concha podemos apreciarlo en Mesoamérica. Aquí observamos una nueva función aplicada a este soporte, como es su transformación en un instrumento musical, produciendo trompetas de concha. Su función y significado ha variado mucho a lo largo de los siglos, pero hay una serie de aspectos básicos rituales como son su asociación con un instrumento sagrado vinculado al agua, la fertilidad y la creación. Ejemplos de culturas que emplearon estos instrumentos, fueron los huicholes y los lacandones.

Otros ejemplos característicos, son los pututos, instrumentos musicales andinos realizados en concha³⁷. Los enormes pututos grabados encontrados en el templo de Chavín de Huantar son un ejemplo excepcional en este sentido.

No olvidemos la importancia ceremonial y comercial de las chaquiras de *mullu*. Las chaquiras –cuentas talladas en forma cilíndrica- de mullu procedían de caracolas despostilladas, adaptadas para adornos y ofrendas, aunque también se preferían las conchas enteras, como ofrendas, encontradas en grandes cantidades en templos y enterramientos en la región andina. Las conchas favoritas eran:

³⁷ Para mayor información sobre los pututos, ver Mónica Gudemos (2001).

Spondilus pictorum, *Spondilus princeps* y *Strombus galeatus*, todas de aguas cálidas, por lo que se obtenían por comercio incluso desde Centroamérica. En todas las fuentes el mullu, en forma de chaquira o las propias conchas, aparecen como los objetos más valorados y citados como una especie de moneda (Espinoza 2010: 414).

Finalmente, la piel será un material muy empleado para crear indumentaria de abrigo. Especialmente destacadas son las piezas que conservan numerosos museos en todo el mundo de indumentaria nativa de las Praderas de Norteamérica, generalmente consistentes en camisas, polainas, mocasines, y otros objetos como aljabas, bolsas para tabaco, fundas para amas o portabebés. En muchas ocasiones estas piezas eran adornadas con púas de puercoespín, siendo la mujer la que preparaba las púas, las cosía y trenzaba. Las púas eran tintadas y se mantenían flexibles, suavizándolas en la boca antes de usarlas. En época del contacto las púas se sustituyeron por abalorios de cristal comerciales, encontrándose en muchos casos ejemplares con ambos tipos de adornos³⁸. Esta manifestación artística proporcionaba al portador la transmisión de su estatus y logros personales (Bowers Museum 2012: 120). El Museo de América conserva además varios ejemplares de mantos decorados, existentes también en otros muchos museos. Son pieles enteras de venado o bisonte, cuidadosamente pintadas en su interior, con diseños geométricos, obra de mujeres, o figurativos aunque esquemáticos, obra de hombres, donde se narraban las hazañas de guerra y de caza de su portador. Los mismos diseños geométricos se encuentran también en otros objetos: alforjas, parfleches, bolsas de tabaco.

2.1.1. Plumería

Entre las extraordinarias piezas de gran belleza que proporciona en nuestro marco de estudio el mundo animal, destacarán con especial relevancia las de

³⁸ El propio Museo de América conserva ejemplares de ambos tipos, elaborados con púas de puercoespín, y por otra parte con abalorios.

plumería. El arte plumario es un arte compuesto, que nace de una diversidad de técnicas, morfologías y colorido resultantes del empleo de las plumas de ave largas, cortas e incluso de plumón³⁹ como materia prima (Varela 1993: 19).

La plumaria se define como aquel objeto elaborado a partir de plumas de aves. Fue creado y usado especialmente por los habitantes de la selva amazónica⁴⁰, y aunque disponemos de muy pocos restos, debieron ser muy empleadas en el contexto de las grandes civilizaciones mexicanas y maya como muestran las representaciones en escultura, pintura y cerámica. Los aztecas mantuvieron un comercio de lujo a larga distancia, dentro del cual uno de los objetos más deseados debieron ser las plumas. Generalmente la pluma fue empleada como adorno en diferentes ámbitos como: el cuerpo humano, armamento, recipientes, cestería, indumentaria, hamacas, instrumentos musicales, abanicos (Ferraro y Hussak van Velthem en Varela 1993: 15-17). Todos estos objetos resultaron muy exóticos a los europeos que llegaron a América, y así dejaron constancia en diferentes relaciones y envíos a Europa. Si bien se trata de un arte empleado en una amplia área geográfica, especialmente amazónica, la mayor parte de estudios y piezas contenidas entre las colecciones de los museos, hacen referencia al Amazonas brasileño, donde existen numerosas especies de aves. Las plumas empleadas son seleccionadas con esmero en función de la tradición de cada pueblo y del fin al que vaya a ser destinado. En general, cada grupo tribal expresa su identificación étnica a través de los adornos plumarios que lleva (Varela 1993: 17).

Como decíamos, la variedad de aves ofrece multitud de colores y formas en el Amazonas brasileño. Pero a pesar de ello, las dificultades que en determinadas ocasiones podría entrañar la necesidad cultural de un tipo de pluma ausente en un área, obligó a las diferentes tribus a idear técnicas que permitían modificar el color

³⁹ Hace referencia al plumaje a penas desarrollado la espina dorsal con barbas sueltas. Se localizan en partes como el nacimiento de la pata o bajo las alas (Varela 1993: 19).

⁴⁰ Aunque no olvidemos que extraordinarios ejemplares de plumería son asociados también a Norteamérica.

del plumaje de las aves. Varela Torrecilla las clasifica en tres, siguiendo a su vez a los autores Nicola y Dorta: tapiragem (modificación mediante frotación de la piel de aves vivas con sustancias vegetales. Transforma plumajes verdes en amarillos y azules); calentamiento (modificación del color a base de calentamiento), y finalmente a través del teñido. En cuanto a la forma, la autora sigue nuevamente a Nicola y Dorta (1986), y a Schoepf (1971), señalando las siguientes: despuntado, escotado, talla en diente de sierra y talla en formas diversas (en Varela 1993).

El soporte en el que se instala la pluma es habitualmente fibra vegetal mostrando, como ya apuntábamos, esa combinación de elementos de distintos mundos, en este caso el animal y el vegetal. Generalmente se emplean como técnicas de montaje el amarre y el encolado.

El Museo de América conserva una excelente colección de plumaria, de la que apenas se exponen al público algunas piezas debido a las exigencias de las condiciones necesarias para su conservación. Las principales tipologías contenidas en el Museo, son (Varela 1993: 61-162): sombreros, adornos, rodela de plumas, tocados, adornos de cabellos, pendientes, collares, bastón y lanza ceremonial.

2.2. Mundo Vegetal

Del mundo vegetal son aprovechadas materias como hojas de maíz, calabazas, raíces, fibras vegetales de juncias, caña, corteza de árbol, madera, semillas, resinas naturales, jugos y algodón.

La madera fue un recurso muy empleado por las culturas nativas americanas, con especial significación en áreas de Norteamérica como la Costa Noroeste donde se empleó la madera para la fabricación de piezas dentro de los contextos ceremonial, económico, defensivo y como ajuar doméstico. La madera favorita es la del cedro rojo (*Thuja plicata*), utilizada tanto para las casas, canoas,

postes heráldicos⁴¹, cajas de múltiples formas y tamaños, ajuar doméstico, armas de caza y guerra, como para objetos ceremoniales como máscaras y sonajas, sustituida en algunos casos por la de cedro amarillo (*Chamaecyparis nootkatensis*) y especialmente para los remos de las canoas. Maderas más duras, como la del tejo (*Taxus brevifolia*) se utilizaba especialmente para arcos, astiles de flechas, palos cavadores, palos de recolección, anzuelos o cuñas⁴². Una muestra excepcional del trabajo de madera que realizan estas culturas, puede verse en museos como el Museum of Anthropology de la University of British Columbia en Vancouver. En este sentido cobra una especial significación la línea atemporal trazada por los descendientes de estas culturas, quienes en la actualidad producen un arte en buena medida aunque no sólo, basado en la talla y escultura en madera como reclamo turístico y fuente de ingresos.

La talla en madera debió tener en el pasado una mucha mayor extensión de la que ha llegado a nuestros días, no olvidemos que como materia orgánica es un material muy perecedero especialmente en condiciones de humedad. Basta con recordar los restos de dinteles mayas en madera, como los de Tikal, o algún raro ejemplar de escultura olmeca.

Las condiciones ambientales del mundo andino han permitido sin embargo la permanencia de ejemplares de arte en este material. Se pueden mencionar las figuras de madera chancay en la costa central y especialmente en la cultura chimú de la costa norte, en muchos casos asociadas a huacas. Pero el ejemplo más conocido y abundante en museos son los *keros*, vasos ceremoniales realizados originalmente en cerámica y también en metal, de los que el Museo de América conserva varios ejemplares.

Otras piezas de madera, atribuidas a diferentes culturas indígenas americanas a lo largo del continente en su conjunto, generalmente representadas

⁴¹ Los más comúnmente conocidos, aunque de forma errónea, como tótem.

⁴² Para el uso de la madera en la tecnología tradicional de la Costa Noroeste puede consultarse Turner (1992).

en los museos, pueden vincularse a las esferas económica, guerrera o musical-ceremonial. Nos estamos refiriendo a arpones, anzuelos, arcos, flechas, canoas, mangos para piezas de ataque ofensivas: macanas, rompecabezas y martillos, o defensivas como escudos e instrumentos musicales como sonajas.

El conocido como arte de los mates decorados, ha producido trabajos de gran belleza de calabazas pirograbadas. Es un arte desarrollado fundamentalmente en los Andes y a lo largo de todas las épocas, constituyendo incluso en la actualidad un reclamo turístico. Siguiendo a Sánchez Montañés (1986: 48-54), se emplea como materia prima básica el fruto de la calabaza de varias especies del género *Lagenaria*, que tras procederse a su secado, produce distintos tipos de recipientes, con diferentes formas, tamaños y usos posibles como: recipientes con forma de botella para guardar líquidos, recipientes para guardar la cal que después se mezcla con hoja de coca, se emplean también como instrumento musical introduciendo semillas en su interior. En la costa norte de Perú fueron muy populares y se trabajaban del siguiente modo: se raspaba el fruto para remover la primera capa, se partía en dos trozos y se limpiaba bien por dentro y fuera. Se dibuja la superficie de la escena deseada, y después los trazos se marcaban con una pluma o punta metálica impregnada con diversos ácidos que producen colores oscuros y anaranjados. Las decoraciones son de muy diferentes tipos: vegetales, geométricas, animales, motivos fantásticos, o inscripciones. En la zona de la sierra, aparecen ejemplares del s. XVIII con la firma del autor, y aquí se desarrollan menos variedades tipológicas, destacando especialmente el azucarero. En esta área se graban directamente los mates con una especie de buril, y se quema cuidadosamente después de manera superficial el mate, permitiendo resaltar las composiciones. Aparecen aquí diseños con escenas y figuras que aportan un importante conocimiento de las culturas andinas que incluyen escenas de la vida cotidiana.

Por otra parte las fibras, tanto vegetales como animales, han servido para la realización de numerosas piezas con un marcado carácter utilitario a la vez que

artístico. Así, contamos con muestras de fibras vegetales para la realización de cestería, arpones, portabebés y carcajs en Norteamérica, o tocados, arcos, flechas, y collares en el área amazónica. De entre las diferentes materias primas empleadas en este ámbito, nos centraremos en las que derivan en la producción cestera y el tejido, debido a su extraordinaria belleza e importancia en el contexto de las culturas que las produjeron, así como por la atención especial que merecen en los discursos museográficos de buena parte de los museos dedicados a colecciones indígenas de América.

2.2.1. Cestería

La cestería es una manifestación técnica y artística de gran antigüedad en América. Algunas fuentes (Adovasio 1977: 1) remontan sus primeras apariciones en torno al año 11000 a.C. Es un término que se atribuye a muy diferentes objetos y recipientes rígidos y semirrígidos, esteras, bolsas, trampas para peces, sombreros y portabebés. Se aplica el mismo término a esa gran variedad de objetos, según el citado autor, porque “todos tienen una técnica de manufactura común, están realizados manualmente sin ayuda de ningún tipo de bastidor o telar”.

La cestería generalmente se emplea en sociedades preindustriales con un fin utilitario, y previamente a la utilización de la cerámica como nos indica la propia cronología. Se trata de un trabajo que generalmente realiza la mujer, y aunque la materia prima básica es habitualmente algún tipo de fibra vegetal obtenida de herbáceas como juncos, tiras de la corteza interior de algunos árboles, tiras de raíces, varillas de arbustos y de árboles, pueden encontrarse también componentes animales, como raquis de pluma de ave y pelo. Debido a la composición de este material, el registro arqueológico únicamente los ha conservado en situaciones extremas de sequedad, frío, humedad, y también aquellos que han estado en contacto con ciertos metales como el cobre. Pero además la cestería como técnica y como arte, de existencia general en casi todo

el ámbito americano, se ha conservado hasta prácticamente nuestros días en aquellas áreas en las que no existió la cerámica.

En América se desarrollaron fundamentalmente tres técnicas con múltiples variantes (Adovasio 1977)⁴³:

- Entrelazado (twined): se caracteriza por la existencia de un elemento pasivo, la trama, sobre las que se entrelazan dos o más elementos activos, la urdimbre, primando la idea de verticalidad (Adovasio 1977: 15). Con esta técnica se pueden hacer objetos como trampas de pesca, portabebés, sombreros, indumentaria, y una gran variedad de recipientes. La decoración puede realizarse modificando los “puntos” de la trama, utilizando fibras de distintos colores, realizándose tanto a la par de la elaboración de la pieza como superponiéndola posteriormente, a modo de una especie de bordado.
- Enrollado o espiral (coiled): Básicamente es una técnica de cosido. Una base en espiral de varillas o filamentos es cosida de cualquier manera posible por medio de una trama flexible que crea los efectos decorativos. Aquí, el elemento pasivo es el horizontal y el activo el vertical. El elemento fijo es la base, el móvil las puntadas o cosido. La base es el rollo o espiral, teóricamente un único rollo, de ahí el nombre de espiral, que va siendo unido por puntadas sucesivas. Esta técnica es casi exclusiva de recipientes y sombreros (Adovasio 1977: 62). La decoración puede conseguirse de nuevo variando los “puntos” del cosido y/o utilizando fibras de diferentes colores en el mismo. El imbricado es una variante particular que implica la utilización de una fibra plana que se va adosando sobre la superficie del objeto a la par que se desarrolla el trabajo de “cosido”. El efecto es una especie de escamado, de ahí su denominación.

⁴³ La traducción de las mencionadas técnicas ha sido realizada por Emma Sánchez Montañés (comunicación personal).

- Entretejido (plaited): Todos los elementos son activos; las fibras o tiras utilizadas se pasan por encima y por debajo uno de otro en un ángulo más o menos fijado, sin ningún otro tipo de forma de unión. En algunos casos pueden emplearse dos juegos de elementos con diferente grado de flexibilidad, que a veces se llama mimbre, y que es una variedad del entretejido (Adovasio 1977: 99). Existen el entretejido simple y el cruzado. La decoración puede conseguirse de nuevo utilizando distintos modos de entrecruzamiento y a base de tiras de colores distintos. Es la técnica básica para conseguir objetos planos de grandes dimensiones como petates, pero también se utiliza para cestos.

La cestería, como hemos mencionado anteriormente, fue una técnica muy extendida en prácticamente toda América hasta que en algunas áreas fue sustituida por la aparición de la cerámica, con sus consiguientes ventajas tecnológicas. Fue escasa o inexistente en aquellas regiones en las que algunas materias primas muy especiales, como la corteza de abedul, permitían realizar todo tipo de objetos sin el trabajo considerable que implica la elaboración con fibras.

Las grandes regiones cesteras americanas se encuentran en su gran parte en América del Norte, fuera de las áreas ceramistas y generalmente situadas en el oeste del subcontinente. Destaca el suroeste, en tiempos antiguos, ya que allí la cerámica de origen mesoamericano hizo su aparición, pero fue conservada gracias a las condiciones ambientales, y recuperada en tiempos recientes como arte de venta comercial. El ártico occidental, con la cestería más fina americana en las islas aleutianas, utilizando incluso pelos de caribú, destacando los esquimales yupik del Pacífico. En la Costa Noroeste, dominando las técnicas de entretejido y sobre todo entrelazado, sobre corteza de cedro rojo y/o raíz de picea, se realizaron toda clase de recipientes pero sobre todo sombreros de forma peculiar y con una decoración pintada de carácter emblemático. Pero la gran área cestería es California en la que trabajaron las técnicas de entrelazado en su región

septentrional, entrelazado y espiral en el centro, la más importante, y espiral en el sur. Aquí la materia prima básica eran diferentes especies de juncias y varillas de sauces. Los maravillosos cestos de la región central de California pueblan los museos del mundo, no solo hijos de una técnica fantástica que permitía la cocción en ellos mediante la introducción de piedras calentadas, sino mostrando una riqueza decorativa sin igual. Los cestos “joyero” chumash, decorados además con plumas de colores, chaquiras de concha y abalorios, son verdaderas y magníficas obras de arte, encargadas a artistas destacadas en su momento y buscados por los coleccionistas hoy día. Igual que en otras áreas, la cestería californiana experimentó un importante auge comercial a comienzos del s. XX.

La Gran Cuenca, especialmente en las regiones fronterizas con California, fue otra de las grandes áreas cesteras. Especialmente en las primeras décadas del siglo XX, la cestería comercial de fantasía, trajo a los libros de historia del arte nombres de artistas particulares, como Louisa Keyser (Dat-so-la-lee). Por último, hay que mencionar la especial cestería imbricada de la Meseta, y como un ejemplo especial, la cestería fueguina. En este área se desarrolló la más compleja cestería en espiral americana, desgraciadamente desaparecida.

2.2.2. Tejido

El tejido constituye uno de los más importantes soportes artísticos de la América prehispánica, especialmente en el Área Andina donde proporciona una importante fuente de conocimiento cultural. Es éste lugar donde se encuentran los ejemplares de mayor antigüedad (8000 a.C.) y singularidad, y por lo tanto el área en la que nos centraremos. Estos datos confirmarían la manufactura del tejido como un soporte iconográfico previo a la cerámica. Los investigadores han encontrado en su estudio muchos inconvenientes derivados del continuo saqueo de sitios arqueológicos, hecho que ha distorsionado el contexto en el que aparecieron estas obras. No obstante, otras artes paralelas mejor conocidas como la cerámica, han permitido arrojar datos esclarecedores en relación con el tejido.

El estudio del tejido andino se ha venido definiendo, como señala M^a Jesús Jiménez (2004: 3), “desde una perspectiva arqueológica, etnohistórica y antropológica”. Y el conjunto de estas tres perspectivas ha permitido conocer el papel clave que en el contexto de las culturas andinas jugó este tipo de manifestación y su grado de complejidad. Tomaremos como principal referencia la obra mencionada de M^a Jesús Jiménez⁴⁴, tesis doctoral que se ha convertido en referente obligado en el estudio del tejido andino, especialmente referido a las colecciones del Museo de América de Madrid, así como la obra previa de Luis J. Ramos Gómez y M^a Concepcion Blasco Bosqued *Los tejidos Prehispánicos del Área Central andina en el Museo de América* (1980).

Existieron tres tipos de telares en época prehispánica, a los que se añadió posteriormente, tras el contacto con los españoles, el telar de pedales. Las principales características de los telares prehispánicos andinos (Jiménez Díaz 2004: 4), fueron:

- El telar de cintura: funciona amarrando los enjulios o palos en los que se enganchaba la urdimbre, a un punto fijo y a la cintura de la tejedora, controlando así la tensión del tejido.
- El telar vertical y el horizontal: en estos, la tensión es fija al estar los enjulios incluidos en un marco rígido, compuesto por cuatro estacas que se colocan en paralelo al suelo (en el horizontal), o en perpendicular (en el vertical).

Las dos materias por excelencia que se usaron en la elaboración de tejidos prehispánicos fueron:

⁴⁴ Ver también Jiménez Díaz (2000).

- El algodón: se encuentra a lo largo de todo el litoral. Los restos de algodón en contexto de la cultura Valdivia, datan del 3000 a.C. y del 2500 en Huaca Prieta, aproximadamente.
- El pelo de camélido o lana⁴⁵: procedente de camélidos autóctonos de las zonas altas, donde destacan diferentes tipos como la llama, la alpaca y la vicuña.

Además de las fibras en la producción textil, hay que citar la importancia de los tintes y mordientes. Tanto la lana como el algodón se presentaban en colores naturales y también teñidos. Los colorantes más conocidos en el área son tanto de origen vegetal como animal. En el caso de los primeros (Jiménez Díaz 2004:63) destacan: *rebunium* del que se obtienen los rojos, y el índigo para azules y verdes. Mientras que en el caso de los tintes de origen animal, destacan: *la cochinilla americana* (que da tonos rojos rosas y violetas) y *la púrpura* para colores violetas. Como mordientes, para fijar los colores, destacan: alumbre, cenizas, orines, arcillas, ferruginosas, sustancias de origen metálico.

Entre las técnicas textiles, destacaron: desde ligamentos simples como el tejido llano o los distintos tipos de tapiz, gran variedad de sargas, gasas o tejidos de urdimbre. Algunas técnicas post-tejido serían: el bordado, el atado y el teñido.

Estéticamente nos encontramos con una producción textil que refleja el modo de entender y manifestar la cultura del mundo andino. Los motivos más representados son figurativos (básicamente animales y vegetales) y episodios míticos que reflejan la cosmovisión andina. En la esfera iconográfica, el tejido andino nos habla del nivel social de los individuos, su acceso a los recursos, y el lugar en el mundo que ocupan el hombre o la mujer, que se expresa mediante el

⁴⁵ Recordemos lo que ya apuntábamos respecto a nuestra inclusión del apartado referido al tejido dentro del mundo vegetal. Asumimos por tanto la imprecisión que en buena medida supone atribuirlo tanto al vegetal como al animal, al mezclarse elementos pertenecientes a ambos reinos (algodón y lana de camélido).

modo en que uno lleva las prendas y su decoración, y que se convierte en un referente visual para el resto del grupo.

La indumentaria más común en el área andina central en época incaica se basaba (Ramos y Blasco 1980: 19-22) en el caso de la vestimenta masculina en:

“un uncu o camisa, junto con la chuspa o bolsa, la guara (especie de faja a modo de calzón), la yacolla (especie de manta o capa), encima de la frente llevaban la pilcocara (diadema a modo de corona), canipos (patenas de oro y plata llevados al pecho y en la cabeza), los brazos y las muñecas la adornaban con mañillas y aljorcas de oro (chipana), y los pies con unos mascaroncillos de oro y plata, y también de lana que se ponían sobre la liga o cordón de la ojota”.

En el caso de la vestimenta femenina, destacaba una especie de:

“faja que sujetaba el vientre llamada chumpila, y dos tipos de mantas diferentes: anacu (llega hasta los pies y deja los brazos al descubierto al amarrarse por debajo de los brazos), y lliclla que se coloca por encima de los hombros y llega a media pierna. Recogen el pelo con un ornato llamado vincha, un tocado llamado pamapacona”.

El Museo de América conserva una extraordinaria colección de tejidos andinos, entre los que destacan por ejemplo piezas de excepcional belleza como una camisa (uncu) andina de estilo Inca, datada en el s. XVI, realizada con algodón y fibra de camélido, por citar tan sólo un ejemplo.

Alejado del contexto andino que venimos describiendo, hallamos otra singular muestra de producción textil localizada en la Costa Noroeste de Norteamérica. Aquí se utilizó pelo de cabra montés y fibras vegetales, empleándose en la realización de indumentaria de prestigio con diseños geométricos. El tipo más característico serían las llamadas *mantas chilkat*⁴⁶. Éstas se realizaban con lana blanca y dibujos en negro, amarillo y verde-azulado.

⁴⁶ Realizadas sin telar.

Estaban adornadas con elementos simbólicos y estilizados (Siebert y Forman 1967: 43). Erna Gunther (1972: 260) describe la técnica para la ejecución de esas mantas: La lana en varias combinaciones daba a las tejedoras mayores oportunidades para mostrar su habilidad, y además del manto común de corteza de cedro, creaban una pequeña manta oblonga llamada manta de hombros. Excelentes ejemplos de esta variedad se encuentran en la colección del Museo de Antropología y Etnología de Leningrado (Hermitage, en San Petersburgo). Estas mantas se tejían con urdimbres de corteza de cedro retorcida, que se tomaban dos a dos según la técnica del entrelazado. Entre cada par de urdimbres de corteza se introduce una tercera urdimbre de una delgada tira de piel de nutria, con el pelo de cara a la tejedora. El tejido es tan apretado que apenas muestra por dentro la piel de nutria, así que por un lado parece ser por completo de piel mientras que por el otro muestra la lana de cabra salvaje como trama. En la Costa Noroeste era además importante la cría de perros para lana, usada para tejer mantas, especialmente en la provincia meridional. El uso de lana de perro y de la cría de perros aparece mencionados en varias fuentes españolas y muchas mantas parecen estar hechas de lana de perro.

2.3. Mundo mineral

2.3.1. Cerámica

De manera generalizada, podemos hablar de la cerámica como uno de los principales soportes iconográficos empleados por las culturas indígenas de América (especialmente en la América Prehispánica). Hasta tal punto es su importancia que, en el caso de muchas culturas precolombinas, se convierte en elemento definitorio de los diferentes horizontes arqueológicos.

La cerámica tenía una doble finalidad. Por una parte la creación de piezas de formas más simples destinadas a uso cotidiano o doméstico y, por otra, una producción más elaborada de piezas destinadas a un contexto suntuario, funerario, ritual y simbólico. En torno a ambas funcionalidades se desarrollan

numerosas tipologías en las que la función estética va adquiriendo diferentes dimensiones, dependiendo también por lo general del nivel de complejidad social de la cultura en cuestión.

En la América precolombina no se utilizó el torno. Y a grandes rasgos, siguiendo a Sánchez Montañés (1988a), podemos hablar de tres tipos de técnicas de producción cerámica:

- Técnica de Pella: consiste en ahondar una pella de barro, ahuecándola y dándole forma con la mano.
- Adujado: consiste en enrollar cilindros de arcilla que se van superponiendo sobre una base, alisándolos posteriormente con las manos y con ayuda de otros materiales como un trozo de cuero o una piedra muy pulida.
- Técnica a Molde: consiste en el vaciado de las piezas en dos mitades, para acoplarlas después y eliminar la línea de unión. Esta técnica se empleó desde el Período Clásico, y generalmente en culturas complejas. Significa fundamentalmente un mayor grado de especialización en términos de producción. Su uso es característico del norte de Perú, y fue muy utilizado en las cerámicas moche y chimú.

Una vez realizada la vasija, el acabado de la superficie solía hacerse o en crudo o tras su secado al sol.

- En crudo: por medio del paleteado, alisado y los diferentes procesos decorativos por modificación de superficie: incisión, excisión, pastillaje, estampado de diferentes objetos, modelados adicionales, y añadido de elementos accesorios como asas o caños.
- Tras el secado al sol: solía engobarse (por medio de la aplicación de un baño de arcilla coloreada muy diluida) y posteriormente se pulía para lograr un brillo especial (Sánchez Montañés 2004: 70).

Las técnicas decorativas fueron muy ricas y variadas, destacando principalmente:

- Modelado: a través de la incisión, escisión o levantamiento de zonas dejando los motivos en relieve. Incluso con el barro ya cocido: el grabado, estampado o sellado con motivos prefabricados o la impresión de diversos materiales como conchas, granos de maíz, cuerdas o dedos.
- Pintura: aplicada en los ejemplos más sencillos tras la cocción, y a medida que la técnica cerámica avanzaba la decoración pintada se iba aplicando previamente a la cocción, asegurando cualidades como: fijeza, perdurabilidad y permitiendo jugar con técnicas negativas, requiriendo incluso hasta dos cochuras (Sánchez Montañés 1988a: 18). Los colores eran de origen mineral o vegetal.
- Pintura negativa: es una técnica decorativa especial, típica de culturas como Virú o Recuay. Consiste en aplicar sobre la superficie de la vasija un material resistente según los diseños deseados. Tras el engobado de la pieza, se retira dicho material, apareciendo motivos en negativo (Sánchez Montañés 2004:70).

En lo referido a las principales tipologías, lo importante es que sus motivos y decoraciones representan excepcionales documentos gráficos que narran diferentes aspectos de las culturas que las produjeron en cuestiones como la obtención de recursos económicos, el tipo de alimentación, el mundo ceremonial y simbólico, el grado de estratificación social o la guerra.

Los ejemplos de cerámica de calidad y de figurillas más antiguos proceden del área Andina septentrional (Villacorta 2012; Quilter 2005) más concretamente en las culturas Valdivia (Ecuador) y Puerto Hormiga (Colombia) durante el Formativo Temprano en torno al 3000-1500 a.C. En el Formativo Tardío ecuatoriano, la cultura Chorrera introducirá lo que posteriormente serán las formas

características andinas: la botella de caño vertical con un asa plana que lo une al cuerpo de la vasija y cuya forma se convierte a veces en una figura antropo o zoomorfa que puede incorporar un silbato. El caño en forma de estribo aparece también por primera vez en el Formativo ecuatoriano. En la actual Colombia, además de las más antiguas muestras de Puerto Hormiga ya mencionadas, el posterior desarrollo local desemboca en culturas locales como Momil, Quimbaya, Chibcha o Tairona. La cerámica quimbaya se caracteriza por vasos dobles uno de cuyos cuerpos se modela en forma de ave, sapo o mamífero y el otro es más o menos globular, conectándose ambos cuerpos mediante un asa puente. Se emplea la pintura en negativo formando diseños geométricos que cubren todo el vaso. Otro estilo destacado es el denominado *Horizonte de Urnas Funerarias*, en forma de urnas cilíndricas u ovoides con la tapa decorada, con cabezas y manos humanas modeladas o figuras completas sentadas y con adornos. De las culturas locales de Ecuador son muy característicos los diferentes estilos de sus figurillas, como Tumaco-Tolita, Tiaone, Jama Coaque y los diferentes y variados tipos de Bahía.

En los Andes Centrales se desarrollaron algunas de las culturas con producción cerámica más excepcional de toda América. De entre los diferentes estilos de cerámica del Formativo destacan en Chavín los que se han encontrado como ofrendas en el Templo Viejo del lugar. La cerámica Chavín-Rocas es la que ha sido tradicionalmente considerada como el estilo clásico Chavín, sobre todo por sus botellas globulares con gollete-estribo, pequeño y ancho, de color gris o negro pulido, decoradas con un muy característico diseño decorativo: dos círculos concéntricos sobre fondo liso o, sobre todo, con una decoración en relieve representando felinos y otros animales. En este contexto cabe mencionar igualmente a Cupisnique, en la Costa Norte, como uno de los ejemplos más antiguos de cerámica funeraria, con un característico color negro, botellas globulares con gollete-estribo y representaciones generalmente de carácter escultórico que se asemejan al estilo chavín draconiano. Paracas, en la Costa Sur,

se caracteriza por un estilo cerámico de diseños post-cocción enmarcados por incisión.

En torno al 100-800 d.c., se desarrollan, entre otras, las culturas Moche y Nazca, alcanzando ambas un importante nivel de desarrollo. La cerámica moche se caracteriza por su carácter narrativo, hecho que la convierte en la principal fuente de conocimiento para la cultura que la originó. Se asocia en buena medida al mundo ceremonial y como parte de ajuares funerarios. Entre las formas más características típicas se encuentra la botella globular con caño estribo. En algunos casos se aplana el cuerpo que se convierte en una especie de plataforma sobre la que se desarrollan escenas con figurillas modeladas, o bien todo el cuerpo se transforma en una escultura. También hay platos, botellas de cuellos sencillos, cuencos o copas. Especialmente destacables son los diseños pintados de “línea fina”, dibujos generalmente en color rojo sobre fondo crema que recogen toda la riqueza iconográfica de esta particular cerámica. Tanto la cerámica pintada como la modelada reproducen escenas complejas o figuras aisladas dentro de un programa iconográfico complejo que paulatinamente se va intentando desvelar con ayuda de las nuevas tecnologías (ver Donnan y McClelland 1999). Escenas de guerra, de caza y recolección, rituales, ceremonias fúnebres, se desarrollan en escenas complejas o en parte de las mismas, como se revela en la cerámica escultórica y en la que destacan las conocidas representaciones de cabezas, posibles retratos de gobernantes.

La cerámica nazca es ante todo pictórica y colorista, realizada con una arcilla muy fina a base de la técnica del adujado, añadiéndose después elementos complementarios. Utilizando hasta diez colores que pueden aparecer juntos en una misma vasija, los diseños, abstractos y simbólicos, se delineaban primero en negro, generalmente sobre un fondo blanco, aunque pueden aparecer otros colores y luego se rellenaban con colores planos que se relacionan con Chavín y con Tiahuanaco (Alcina 2009: 113). La cerámica nazca aparece como el nuevo soporte de la iconografía religiosa que en etapas anteriores prefirió manifestarse

sobre tejidos y en ella parecen poder identificarse toda una serie de seres sobrenaturales⁴⁷.

Pero el arte cerámico alcanzó un gran desarrollo no solamente en las regiones costeras. En el altiplano boliviano, en el conocido sitio de Tiahuanaco, surgió una cerámica de excelente factura con una forma peculiar que ya hemos tenido ocasión de citar⁴⁸: el *kero*, o vaso de lados acampanados que alcanzará después una gran extensión. En torno al 800 -1200 d.C. la expansión Huari que produjo una unificación cultural, extendió la cerámica polícroma a regiones que incluso carecían de la materia prima necesaria para su fabricación.

En torno a 1200-1470 se asiste a un nuevo período de estados regionales en el que la cerámica aumenta su calidad técnica. Entre estos estados regionales, destacan las culturas Chimú y Chancay. La primera de ellas se produce a molde y se caracteriza por su color negro, siendo comunes recipientes en forma de cuerpos dobles y botellas globulares. Muchas de esas botellas se convierten en figuras naturalistas que incluyen frutos y legumbres perfectamente identificables, animales o escenas de la vida cotidiana. En cuanto a Chancay, su cerámica se caracteriza por disponer de una superficie áspera y mate decorada con negro sobre blanco. Abundan los recipientes en forma de cántaros oblongos con ancho gollete en el que se modela y se pinta una cara humana. Tras este período de estados regionales, se produce la conquista Inca, que nuevamente unifica el área. Con ésta, aumenta la calidad cerámica, aunque no tendrá la espectacularidad de tiempos anteriores dada su producción en serie. Es una cerámica homogénea, con decoración polícroma sobre fondo crema, generalmente geométrica o figurativa, pero con formas propias muy características y peculiares, como el aríbalo o el pucu –un pequeño plato-.

⁴⁷ La cerámica nazca del Museo de América de Madrid ha sido estudiada por Blasco y Ramos (1986; 1991).

⁴⁸ Atribuido a su producción en madera, ya en época posterior.

Aunque menos conocido, hay también un interesante arte cerámico en los Andes Meridionales. En el Noroeste argentino, estilos como Condorhuasi, Ciénaga, La Candelaria o la Aguada, con característicos temas como el del felino o la guerra, con abundante presencia de cabezas trofeo. Pero la manifestación artística más conocida de Argentina, cuyos ejemplares se encuentran en museos y colecciones de todo el mundo, son unas peculiares urnas funerarias para niños de la cultura Santa María, que corresponde ya a un período Tardío (Serrano 1958).

En Mesoamérica⁴⁹, durante el período Preclásico encontramos en el altiplano de México producción cerámica desde 2500-1500 a.C. Destacan los recipientes cerámicos de carácter doméstico por un lado, y funerario por otro. Los primeros serían más sencillos, monocromos y con decoración geométrica incisa, mientras que los segundos, estarían representados por figurillas, iniciándose una tradición muy característicamente mesoamericana. Macizas, modeladas a mano y decoradas con pastillaje, destacan las de Tlatilco y sus características *mujeres bonitas*.

El estilo inconfundible de la cultura olmeca se encuentra también en su cerámica. Hay vasijas escultóricas, vasos cilíndricos, platos de fondo plano y ollas globulares de cuello recto. Se decoran con diseños fácilmente reconocibles como olmecas: alas, serpientes de fuego y hombres-jaguar, incisos o raspados, sobre superficies que contrastan las zonas pulidas y toscas y otras frotadas con pintura roja. Sus figurillas son también características y de gran variedad. Las hay macizas y modeladas a mano dentro de una técnica de época puramente formativa, pero las más características son huecas, de arcilla blanca, con rasgos faciales que muestran la típica cara del niño – jaguar o *Baby Face* como generalmente se las conoce.

⁴⁹ Para el estudio del arte mesoamericano, especialmente cerámico –pero no sólo-, y más concretamente del área maya, cabe destacar las siguientes obras: Grube (2001) y Miller (1999, 2009).

Ya en el Período Clásico la cerámica fue una de las manifestaciones favoritas de de los artistas teotihuacanos, apareciendo formas específicas, como los incensarios de doble cámara, realizados con una gran cantidad de elementos añadidos por pastillaje sobre una figura humana con un gran tocado, orejeras y múltiples adornos. Hay también una gran cantidad y variedad de figurillas; quizás las más curiosas –y menos habituales- son las denominadas *figuras anfitrión*, antropomorfas y huecas, que guardan en su interior figuras más pequeñas y sólidas. Extraordinariamente abundantes son las figurillas hechas a molde, y en algunos casos articuladas, que aparecen por millares desde los primeros momentos de fundación de la ciudad y hasta su decadencia. Se realizaron también máscaras en cerámica, pero quizás lo más característico de Teotihuacan sean los vasos cilíndricos con tres patas-losa. En algunos casos llevan diseños realizados en incisión, pero destacan especialmente los decorados con estuco que muestran figuras semejantes a la pintura mural.

En el mismo período y continuando la tradición olmeca, en la costa del Golfo se manifiesta el arte cerámico en figurillas con una enorme variedad. Hay grandes esculturas huecas, de dioses mesoamericanos y de mujeres, hieráticas y solemnes, y todo un inmenso universo de figurillas modeladas a mano y decoradas con chapapote y representando mujeres y hombres en todo tipo de actitudes. Pero las más famosas son sin duda las *figuras sonrientes* de la cultura Remojadas, figuras huecas de hombres y mujeres en actitud de danza y con una inequívoca sonrisa en su rostro.

En Oaxaca y en la gran ciudad de Monte Albán las ofrendas más características en los enterramientos de la nobleza son las llamadas *urnas funerarias*, vasijas en forma cilíndrica recubiertas con complicadas representaciones de señores y dioses zapotecos, y que sin duda sirvieron para contener los alimentos y bebidas necesarios para los difuntos en su viaje al inframundo. La rica tradición cerámica de la región continúa en el Postclásico con

una cerámica mixteca de calidad extraordinaria y decorada de tal manera que se ha dado en denominarla *cerámica tipo códice*.

El arte cerámico de las figurillas se desarrolla también extraordinariamente en el Occidente. Al margen en muchos aspectos de la tradición mesoamericana, destacan aquí unas peculiares tumbas en forma de pozo con cámaras en las que las ofrendas más importantes eran figuras de cerámica. Destacando, a rasgos generales, tres estilos: Colima, Jalisco y Nayarit, hay tanto figuras pequeñas macizas, como grandes y huecas, modeladas a mano, en las que se representan todo tipo de personajes e incluso escenas de la vida diaria, estando ausentes los característicos dioses del panteón mesoamericano que encontramos, sin embargo, en el resto del área (véase de la Fuente 1974).

El arte cerámico mexicano culmina con la cerámica característica del imperio azteca cuya técnica es más depurada pero acusa un retroceso en términos de espectacularidad formal y decorativa. Además de las formas tradicionales y de uso diario mexicana, se une una larga lista de los más hermosos tipos cerámicos procedentes de rincones lejanos de Mesoamérica, como la cerámica *plomiza* o las vasijas policromas de estilo Mixteca-Puebla.

La cultura maya significó el culmen del arte mesoamericano y la cerámica, por lo tanto, se convirtió también en una de las importantes manifestaciones artísticas, tanto en vasijas como en figurillas. Aunque presente ya desde el Período Preclásico, es ya muy significativa su decoración en el Clásico Temprano, con temas relacionados con el inframundo realizados en incisión, plano-relieve y pintura sobre estuco y sobre una gran variedad de formas. Pero destaca especialmente la cerámica pintada del Clásico Tardío, especialmente sobre vasos cilíndricos y grandes platos con patas. Los temas son innumerables: representaciones palaciegas, encuentros entre guerreros, bailes rituales, individuos disfrazados y representando deidades y un sin fin de seres y dioses interactuando en extraños contextos para nosotros que debieron de ser

importantes dentro de la mitología y del ritual maya. Técnicamente estamos ante una de las cumbres del arte cerámico mundial.

Otra de las grandes manifestaciones del arte cerámico americano, son las figurillas de la pequeña isla de Jaina, a pocos kilómetros al norte de Campeche. Durante más de cinco siglos fue la necrópolis más importante de la costa oeste de Yucatán. De sus enterramientos proceden centenares de figurillas, auténticas obras de arte en las que los artistas plasmaron con gran fuerza y realismo los detalles del cuerpo humano y los sentimientos. Parecen figuras vivas, muestran estados de ánimos, elegancia, pero también enfermedad, degeneración, fealdad. Entre 500 y 800 d.C. las figurillas eran macizas, modeladas cuidadosamente a mano, individualmente, constituyen las piezas de mayor calidad y realismo. Entre 800 y 1000 d.C. surgió la fabricación en serie. La creciente demanda era satisfecha con moldes, con lo que podían hacerse muchas figurillas en poco tiempo, suponiendo un proceso más rápido y económico, si bien las figuras perdieron su carácter individualizado y su expresividad (Piña Chan 1968).

En Centroamérica hay que mencionar en Costa Rica la región de la Gran Nicoya cuya cerámica, de evidente influencia mesoamericana, evolucionó a tipos polícromos, destacando el llamado *estilo jeroglífico* entre 800-1200 d.C. Son características de esta área vasijas globulares, trípodes, trípodes con patas sonajero, cuencos y copas e instrumentos musicales como silbatos y ocarinas. En Panamá se encuentran dos regiones importantes por su producción cerámica: Diquís y Coclé. En la primera aparecen recipientes en forma de cuencos con soportes trípodes y formas antropo y zoomorfas, mientras que en Coclé, aparecen otros tipos como copas, platos, botellas de cuerpo globular, rectangular o troncocónico con gollete abierto al exterior, también con una rica policromía (Mayo 2006).

En el área Amazónica se desarrollaron también estilos cerámicos complejos. En el conocido como *Horizonte Inciso y Punzonado* se encuentra el

estilo santarem. A éste pertenecen dos tipos de recipientes distintos: el primero es una especie de botella con cuello vertical constreñido y decorada con dos cabezas de caimán laterales por las que trepan otros animales. El segundo tipo es un cuenco sostenido por figuras humanas muy esquemáticas apoyadas sobre un pedestal; alrededor del cuenco se disponen generalmente tucanes con el pico hacia abajo. En el llamado *horizonte policromo* es característicos el uso de tres engobes: blanco, negro y rojo, y unos diseños exuberantes que parecen recordar motivos vegetales.

En el subcontinente norteamericano encontramos una menor incidencia en el arte de la cerámica como soporte, dado que allí la mayor parte de sus culturas se limitaron a la caza y la recolección. Hay sin embargo dos grandes áreas cerámicas: el Suroeste, con varias tradiciones culturales; y el Área de Bosques Orientales. En torno al 400-700 d.C., Anasazi significa probablemente el mayor desarrollo cerámico del subcontinente. Al margen de una cerámica doméstica gris, aparecen formas de cuencos decorados interiormente con elementos geométricos. Esta cerámica blanca y negra da paso a la policroma, al inicio en 1050 aproximadamente, en la fase Pueblo III y que desembocará en una conocida cerámica histórica objeto de comercio hasta nuestros días. Los diseños serán: triángulos, grecas, bandas y espirales en colores combinados (negro, rojo y blanco) siempre sobre un fondo naranja uniforme. Las principales tipologías son: ollas, jarros con asa, cubiletes de base plana, cucharones o cuencos abiertos. Dentro de la tradición arqueológica Mogollon destaca la cerámica Mimbres, en cuyo clímax, entre 1000 y 1150 d.C., se encuentran unos peculiares cuencos decorados en su interior con sorprendentes diseños tanto geométricos como figurativos aunque muy esquemáticos. Las figurillas también se encuentran presentes en el área, especialmente en la tradición Hohokam, modeladas a mano y generalmente representando seres humanos. Las más antiguas son burdas, con un modelado mínimo de los rasgos anatómicos. Más adelante son huecas, y por las improntas dejadas sobre los fragmentos, parece que se modelaban sobre un núcleo de tejido o de fibras de plantas (Véase Leblanc 1983).

La otra gran área cerámica es los Bosques Orientales, especialmente en el Sureste, donde frente a los estilos pictóricos, característicos del Suroeste, dominaron las formas escultóricas, destacando las ollas en forma de cabezas humanas, especialmente en la última tradición cultural: la *mississippiana*.

2.3.2. Metalurgia

La metalurgia en América está asociada a sociedades configuradas en torno a jefaturas o estados, y se circunscribe a las áreas Andina, Mesoamericana y Centroamérica. El empleo esporádico de algunos metales como el cobre en otras áreas, por ejemplo en algunas de Norteamérica, se limita a su trabajo en frío, no desarrollándose allí una auténtica metalurgia. Por ello nos centraremos sólo en su uso en las áreas mencionadas y principalmente haremos referencia a las materias más destacadas como fueron el oro y la plata, lo que constituye la auténtica orfebrería.

La orfebrería en América tiene su origen a mediados del segundo milenio a.C. (Sánchez Montañés 1988b: 28). Se emplearon diferentes técnicas orfebres en la América indígena, entre las que destacan las siguientes:

- Martillado: Posiblemente la más antigua (Sánchez Montañés 1988b: 22). Consiste en el golpeteo de tejuelos de metal precioso sobre un yunque de piedra con un pequeño martillo. El procedimiento vuelve el metal quebradizo, por lo que debe ser templado frecuentemente.
- Repujado: se consigue presionando la lámina obtenida por martillado con un instrumento romo, realzando la superficie según un diseño previamente dibujado. Se trabaja alternativamente sobre una o las dos caras de la pieza, utilizando el templado. El recortado se logra con un pequeño instrumento cortante como un cincel de piedra.

- Fundición a la cera perdida: se modela en cera primero el objeto deseado, añadiendo también en cera una especie de embudo y unos conductos que permitirán la circulación del metal fundido. El objeto se cubre luego con diversas capas de arcilla semilíquida que penetrará en los intersticios del objeto, cubriéndose todo el ejemplar con arcilla de mayor consistencia y formando una especie de molde que se deja secar durante unos días. Al calentar el conjunto, la cera se derrite y el espacio libre es ocupado por el metal fundido. Una vez enfriado se rompe el molde y el objeto de metal se limpia de los restos de arcilla.

A estas técnicas se añadían otras muchas: unas permitían la obtención de piezas determinadas de gran tamaño, mediante la soldadura o uniendo placas; la filigrana: fundiendo hilos de cera para obtener un a modo de encaje; diferentes procedimientos para la terminación de la superficie, como el pulido para la obtención de una superficie homogénea; el dorado, que permitía la afloración del oro en objetos hechos con aleación.

En los Andes Centrales y en la cuenca del lago Titicaca parecen encontrarse por el momento las evidencias de las fechas más antiguas del trabajo de los metales que podrían remontarse hacia el 2000 a.C. (Lleras 2010). Perú destaca por el uso de grandes láminas de metal, incluso para cubrir grandes superficies como paredes y un interés semejante por el oro, asociado simbólicamente con el sol, y la plata, asociada con la luna. Las técnicas dominantes fueron el martillado y el repujado. En el Horizonte Temprano, la peculiar iconografía de la cultura Chavín: seres fantásticos que mezclan rasgos antropomorfos con jaguares, águilas y serpientes, se plasmó también en objetos de oro. Ya en el Intermedio Temprano, culturas como Paracas y Nazca produjeron una orfebrería muy característica: objetos a base de placas recortadas con formas de plumas, figuras, cuentas de collar, narigueras y otros adornos.

Pero la gran región metalúrgica andina fue la Costa Norte peruana, donde los moche y más tardíamente los sicán y chimú, produjeron obras maestras sin comparación en el resto del mundo americano. Los ajuares funerarios de las tumbas reales de los moche han producido sorprendentes piezas de oro, plata y cobre dorado, martilladas, recortadas y repujadas, con incrustaciones de todo tipo de piedras semipreciosas, en una serie de objetos como máscaras, narigueras, orejeras y otros muchos símbolos de prestigio donde se plasma la peculiar iconografía relacionada con los seres sobrenaturales y con la guerra. Más tardíamente, los artistas metalúrgicos de la cultura Sicán, entre 750 y 1375 d.C., trabajaron incluso el bronce arsenical. Pero destacaron de nuevo por su orfebrería funeraria: máscaras, vasos, en todos los cuales se representa el denominado *Señor de Sicán* con unos característicos ojos vueltos hacia arriba. Objetos muy característicos son también los *tumis*, cuchillos ceremoniales en forma de media luna, en cuyo mango aparece de nuevo la máscara o la figura completa del *Señor de Sicán*⁵⁰. Por último, en el reino de Chimú, entre 1250 y 1460, los artistas metalúrgicos chimúes conocieron todas las técnicas existentes de orfebrería, trabajaron el oro y la plata y produjeron refinados objetos rituales y joyas de uso personal, siendo especialmente característicos unos grandes pectorales hechos de placas repujadas y con elementos colgantes.

En el momento de la conquista los españoles describen el templo del Sol en Cuzco, el Coricancha, con paredes cubiertas de planchas de oro y de plata y con jardines en los que los terrones eran de oro, lo mismo que las plantas de maíz y los animales allí representados. Es más que probable que, como ha ocurrido con centenares de objetos descubiertos por los arqueólogos, esas planchas y objetos de "oro" y "plata" estuvieran dorados y plateados, recubiertos de finísimas láminas de metal, lo cual abunda en la excelencia del trabajo metalúrgico de sus autores. En la orfebrería inca, probablemente realizada por artistas chimúes, se encuentran una serie de láminas de oro y plata repujadas o caladas que se cosían a los vestidos de la nobleza y que pueden estar decoradas con diseños geométricos e

⁵⁰ Para todo lo relativo a la cultura Sicán puede verse Shimada (1995).

incluso con motivos antropo y zoomorfos. También en asociación con los vestidos son muy característicos los *tupus*, grandes alfileres con los que sujetaban las *llicllas*. Pueden tener grandes cabezas circulares y lisas, o en forma de abanico, y decorarse con repujado, encontrándose a veces la figura de una llama. Los adornos personales -distintivos de rango- son muy variados: anchos brazaletes, pectorales, anillos, grandes orejeras, en las que predomina una estética sobria, siendo muchas veces simples láminas de metal sin otro tipo de decoración.

Mención especial merecen las figurillas fundidas de oro y plata en forma de hombres, mujeres, llamas y alpacas, que eran utilizadas como ofrendas. Junto con las figuras de animales, que se representan con las orejas en punta y las patas bien tiesas, son excelentes ejemplos de la fantástica técnica de fundición de los artistas incas⁵¹.

En los Andes Septentrionales las fechas de aparición de la metalurgia se retrasan ligeramente. En Ecuador destaca, dentro del Período de Desarrollo Regional (300 a.C. -500 d.C.), La Tolita, en la costa norte fronteriza con Colombia. Su orfebrería incluye el platino. Elaboraron gran variedad de objetos de tamaños diversos utilizando diferentes técnicas. Además de elementos de adornos personal, destacan sobre todo grandes pectorales con un mascarón central: murciélagos, rostros felínicos y soles despidiendo rayos. Entre el 500 -1500 d.C., destacan otras culturas en el arte de la metalurgia, especialmente la denominada Milagro-Quevedo, en el centro-sur del país. Los metales se usaron tanto para adornos como para todo tipo de herramientas. Entre los adornos, joyas de oro y plata se formaban básicamente a partir de una especie de alambre, de diferente grosor en su longitud que al doblarse conforma figuras diversas, con engarce de turquesas enriqueciendo esos adornos personales.

Las culturas arqueológicas colombianas han sido clasificadas principalmente sobre la base de un maravilloso trabajo de orfebrería. Una de sus

⁵¹ Un completo estudio de la metalurgia inca del museo de América puede verse en VV.AA. (1988).

principales características es la casi ausencia de plata y el total dominio de la tumbaga⁵². Entre los estilos tempranos -100-300 d.C., destaca Calima de cuyas tumbas proceden una serie de pectorales y diademas repujadas. Una de las cumbres del trabajo de metal colombiano la representa el llamado *Tesoro de los Quimbayas*, que se encuentra en el Museo de América de Madrid. Se trata de 122 piezas de orfebrería colombiana que constituyen un conjunto único en su género. Esa colección vino a España en 1892, con motivo de la celebración del IV Centenario del Descubrimiento de América, y fue regalada por el gobierno de Colombia a la reina regente María Cristina de Habsburgo. La colección procedía del ajuar funerario encontrado en dos tumbas del actual departamento de Quindío y se relaciona estilísticamente con otros 70 ejemplares que se encuentran en el Museo del Oro de Bogotá y otros 70 en diversos museos y colecciones fuera del país. Dichas colecciones se han fechado entre 400 y 500 d.C. La variedad de técnicas utilizadas es asombrosa: fundición en molde abierto para pequeños objetos macizos, fundición a la cera perdida para ejemplares huecos, repujado, martillado y laminado. Otras técnicas secundarias que también emplearon, sobre todo, para decoración, fueron el hilo fundido, la falsa filigrana, el recortado, el calado, la incisión, la aplicación engarzada y el engastado, y conocían procedimientos para dorar las superficies de los objetos de tumbaga. Destacan las representaciones de figuras humanas, hombres y mujeres, que probablemente representan personajes de rango. Y son también muy característicos los *poporos* o recipientes para guardar la cal necesaria para la masticación de la coca cuya forma más frecuente es la de calabazas. Se encuentran así mismo cuentas de collar en forma de insectos y múltiples objetos de adorno personal.

En el momento del contacto destaca la orfebrería de la cultura Tairona que se encontraba en la Sierra Nevada de Santa Marta. Los tairona, combinando una técnica maestra del fundido con un cuidado exquisito por la finura de los pequeños elementos decorativos, crearon un estilo perfectamente identificable. Las representaciones parecen referirse a un mundo mítico: sobre grandes pectorales

⁵² Tumbaga: aleación de oro y cobre.

circulares aparece una figura desnuda, inequívocamente masculina, con cabeza triangular y las piernas cruzadas, y llevando una barra ceremonial sobre los hombros; se ha identificado con una divinidad solar. Son también comunes las representaciones de personajes de pie, que llevan en sus manos barras ceremoniales, con máscaras y elaborados tocados, donde aparecen murciélagos y águilas. Toda una gran variedad de adornos, de formas propias y originales, eran indudablemente distintivos de los jefes, del mismo modo que su iconografía mezcla elementos religiosos y de poder.

En la sabana de la actual Bogotá, los muisca o chibcha produjeron una orfebrería aparentemente poco sofisticada, pero se encuentran en ella todas las técnicas conocidas más alguna de invención propia, como el uso de matrices de piedra. Aunque también se encuentran excelentes ejemplos de joyería en forma de adornos para la elite, la manifestación artística más peculiar de los muisca son los *tunjos* o figurillas votivas que se encuentran usualmente enterradas en jarrones o en los lagos y muy raramente en tumbas o lugares de habitación. Tienen forma de placa a las que se añaden los detalles definitorios por medio de alambre fundido a la cera. Muchas son figuras humanas estilizadas, pero hay también figuras de animales y representaciones de criaturas fantásticas, mezcla de aves y serpientes, y otros de aspecto draconiano que pueden tener que ver con la mitología muisca.

En Centroamérica la orfebrería florece también en época tardía: en Panamá entre el 800-1500 d.C., a través de los estilos Coclé, Veraguas y Chiriquí; y en Costa Rica, con similar cronología con los estilos Diquís. Los orfebres de Coclé dominaron todas las técnicas. Destacan de ellos especialmente los pectorales, e iconográficamente ofrece gran relevancia la representación del caimán. Aparecen figurillas antropo y zoomorfas, también en miniaturas, usadas como pendientes. Para las labores de engarzado se usaron esmeraldas, cuarzos, jaspes, ópalos, serpentina verde, hueso o marfil. Con ellos se hicieron narigueras, pendientes y brazaletes. La orfebrería de la región de Veraguás-Chiriquí-Diquís llama la

atención por lo desigual de su manufactura en ocasiones tosca y en ocasiones fina. Aquí destacan pectorales de oro martillado, cascabeles fundidos y figurillas realistas usadas como colgantes.

En Mesoamérica el trabajo de la orfebrería es relativamente tardío, apareciendo entre el 900 y el 1000 d.C., y de un modo muy desigual. Es inexistente en algunas regiones y alcanza una gran sofisticación en el área Mixteca, especialmente en la técnica de fundición (técnica probablemente importada desde Panamá o Costa Rica). Objetos de estos estilos se han encontrado en el famoso cenote sagrado de Chichén Itza. Otra posible vía de penetración orfebre pudo ser la costa pacífica, desde Ecuador y Colombia, por vía marítima. Los dos grandes centros de producción orfebre, especialmente de oro y plata en Mesoamérica, fueron el área Mixteca, y el valle de México en época Azteca. Cabe mencionar la Tumba 7 de Monte Albán, en la que se encontraron gran cantidad de joyas fabricadas en metales preciosos⁵³. Los mixtecos fueron maestros en la joyería de plata y oro fundido, destacando los adornos articulados de piezas móviles, y los finos trabajos de filigrana fundida o falsa filigrana. El oro azteca entraba siempre por comercio o como tributo de otras áreas, pero sin embargo casi nada de la espléndida orfebrería azteca ha llegado a nosotros como consecuencia del continuo saqueo producido desde la Conquista.

⁵³ Sobre los hallazgos de esta famosa tumba y el proceso de recuperación de sus joyas puede verse VVAA (2012).

Capítulo 3

Arte indígena americano. Contextualización

1. Principales áreas culturales en América. Aproximación geográfica y cultural a nuestro objeto de estudio

A continuación realizaremos una síntesis de las áreas culturales en las que se ha venido dividiendo el continente americano. Ello, nos permitirá contextualizar las piezas museológicas objeto de nuestro interés y posterior modelo de intervención, aproximándonos al mismo tiempo a la subdivisión misma que muchas instituciones museísticas realizan a la hora de diseñar su discurso museográfico, siguiendo criterios por lo tanto geográfico-culturales. Esto unido a lo anteriormente analizado en el capítulo anterior en función de las materias y soportes empleados como manifestación artística en el mundo americano, entendemos que nos proporcionará una aproximación a nuestro objeto de estudio más global, a la vez que precisa. Pero ante todo, pretende constituir esta síntesis una breve contextualización para el lector no familiarizado con el ámbito americanista.

El vasto territorio que comprende el continente americano, caracterizado por numerosos cambios de altitud y latitud, explica la diversidad climática, topográfica y orográfica. Así, destacan las elevaciones montañosas en la cara occidental del continente, siendo las más importantes las Montañas Rocosas, Sierra Madre o los Andes. Mientras que la cara oriental del continente concentra mayoritariamente un paisaje de extensas llanuras e importantes ríos como el Mississippi o el San Lorenzo en Norteamérica; y el Amazonas o el Orinoco en América del Sur. El conjunto de estos y otros muchos factores geográficos, han dado como resultado una heterogeneidad en su desarrollo natural y cultural que obviamente no podemos abordar aquí en su totalidad. Tan sólo mencionaremos algunas cuestiones de relevancia que nos permitan contextualizar nuestro marco de estudio, desde el punto de vista geográfico, y muy especialmente cultural. Para ello se ha venido utilizando habitualmente el concepto de *área cultural*.

La definición de *área cultural*, aplicada habitualmente al ámbito americano – y siguiendo las propuestas que Paul Kirchhoff (1943) formuló para el área mesoamericana en los años 40 del s. XX - emplea información de carácter arqueológico, etnohistórico y etnográfico. Englobaba este concepto de *área cultural* un espacio geográfico ocupado por una serie de pueblos cuyas culturas muestran un grado significativo de similitudes entre sí y al mismo tiempo un grado significativo de diferencias con respecto a las culturas de los pueblos de otras áreas. Y será precisamente el área mesoamericana, junto con la Andina, donde se desarrollen los más evolucionados niveles de complejidad sociopolítica de América, originando modelos estatales antiguos.

La historiografía concibe de manera generalizada las siguientes áreas culturales en el continente, si bien algunos autores unifican alguna de ellas o proponen subdivisiones de las mismas (Fig. 7).

A continuación trazaremos un panorama general de todas las áreas culturales, señalando de forma breve algunas de las características y períodos cronológicos más importantes de las mismas y atendiendo a los siguientes parámetros para cada una de ellas: Breve descripción geográfica, potenciales recursos, complejidad social, manifestaciones artísticas- tecnología.

Precisamente entre el modelo de complejidad social y la utilización de recursos, se desarrolla el modelo propuesto por Service que citábamos en el anterior capítulo.

No entraremos, por el momento, a plantear cuestiones cronológicas en profundidad, excepto en aquellos casos en que lo consideremos necesario para justificar el desarrollo del texto. Ello se debe fundamentalmente a algo que ya G. Kubler ha señalado en numerosas ocasiones (1986: 31) al afirmar que la reconstrucción de las escalas temporales en la antigüedad americana ha sido una constante preocupación de los investigadores, debido a que se han empleado

secuencias temporales basadas en datos proporcionados desde la cronología relativa -como el análisis de tipos y estilos cerámicos.

ÁREAS CULTURALES DE AMÉRICA



Fig. 7. Áreas culturales de América. Versión de Borja Fernández inspirado en Sánchez Montañés (1996).

El resumen que haremos a continuación es producto de variadas fuentes bibliográficas cuya reseña pormenorizada y dado lo superficial del tratamiento no hemos considerado procedente incluir. Sin embargo y en nota al pie se irán mencionando en cada caso los corpus bibliográficos y obras generales de obligada referencia, pensando de nuevo en la información para un lector no especializado en americanismo. Sí queremos sin embargo destacar que el ámbito de referencia que empleamos es la colección *Handbook of American Indians*.

1.1. América del Norte⁵⁴

El área *Ártica* es la más septentrional del continente americano. Con una extensión desde Alaska a lo largo de la costa del mar de Bering, norte de Canadá, e incluyendo las islas aleutianas, alcanza el extremo noroeste de Siberia y Groenlandia; tiene una frontera física: el permafrost que limita el crecimiento de la vegetación. Es el espacio de la tundra y del dominio del mar del norte. Ello ofrecía escasos recursos debido a las condiciones climáticas extremas y a la lógica estacionalidad de los mismos. Los pueblos allí asentados hubieron de desarrollar una economía basada en la caza de caribúes, buey almizclero, focas, ballenas, morsas, así como en la pesca de anadromos y peces de agua dulce. Estas duras condiciones, obligaron a sus habitantes a desarrollar una vida nómada y a organizarse en bandas y pequeños grupos familiares. Aquí vivieron especialmente los mal llamados esquimales, conocidos por el nombre *inuits* en Canadá. Su cultura material se basó en la manipulación de materiales como las pieles, huesos y el marfil de los animales cazados. Con ellos, realizaron un arte muy vinculado al utilitarismo pero no carente de simbolismo y gran belleza. Destaca por ejemplo la indumentaria propia del área, basada en vestidos de piel de caribú adornados y piezas impermeables elaboradas con los intestinos de mamíferos marinos. Por

⁵⁴ El repertorio bibliográfico de referencia para cualquier aspecto de la historia y la cultura de los pueblos nativos de América del Norte es el *Handbook of North American Indians* (1978). Para el tema del arte en general puede verse Feder (1982), Feest (1980, 2000). Entre los clásicos podemos mencionar Boas (1955, 1965, 1975). Para áreas específicas puede verse por ejemplo: Cabello (1999), Jonaitis (1988), Olmo y Monge (1992), Plog (2008), Sánchez Garrido (1991), Stewart (1979).

otra parte, desde tiempos antiguos, en la cultura *Dorset* (500 a.C.-1000 d.C.), y Thule a partir del año 1000 d.C., se registran importantes manifestaciones artísticas como: pequeñas esculturas figurativas en piedra, marfil y hueso, que probablemente eran amuletos o incluso juguetes. Son muy apreciados los grabados en marfil, que representan poblados o escenas de caza, fiestas y danzas. Otras manifestaciones del área emplearon como soporte la cestería: concretamente en el área del Pacífico los sombreros eran muy elaborados y destacan las extraordinarias máscaras de madera en las costas orientales de Alaska.

Inmediatamente al sur de la región ártica, se extiende el *Subártico*, área que abarca la mayor parte de Canadá, estableciéndose sus límites en la zona de tundra y bosques de coníferas septentrionales, desde Terranova y la Península del Labrador, a lo largo del Escudo Canadiense, la cuenca del río MacKenzie, hasta el norte de las montañas Rocosas y la meseta de Alaska. Al igual que en el *Ártico*, aquí los pueblos que se asentaron aprovecharon recursos estacionales como la caza mayor de caribú y alce, y la pesca. Se trató igualmente de pueblos nómadas que vivían una gran parte del año en grupos familiares pequeños, moviéndose en función de la estacionalidad de los recursos. Como en el caso anterior, dentro de ese modelo de vida tradicional la expresión estética no se limitaba al embellecimiento de utensilios cotidianos. Además de la indumentaria a la que añaden motivos decorativos con pieles, plumas, tendones, o labores con púas de puercoespín, destacan la decoración corporal y el adorno personal. En relación al primero de ellos, por medio de pintura corporal y tatuajes, y el segundo incluye objetos como: plumas para el cabello, pendientes, brazaletes, collares, o pectorales. Hubo un importante desarrollo de otro tipo de manifestaciones como el grabado en objetos de hueso, asta y madera, y la escultura, especialmente en forma de máscaras.

Lindando con esta área por su lado más occidental destaca la *Costa Noroeste*, cuyo territorio se extiende en la franja costera del Pacífico, desde el

sudeste de Alaska, a lo largo de la Columbia Británica, y de los estados de Washington y Oregón, hasta el cabo Mendocino en California. Por el este limita con las diferentes cordilleras costeras. El área goza de un clima muy húmedo y temperaturas suaves, hecho que genera un paisaje de abundantes coníferas, cuya madera se convirtió en distintivo cultural del área. Los principales recursos consistían en la pesca del salmón, la caza de mamíferos marinos y terrestres, y la recolección de moluscos, algas, y especies vegetales. Los pueblos allí asentados desarrollaron uno de los mayores grados de evolución socio-política del subcontinente norteamericano, organizándose en jefaturas. Formó parte de su organización social un importante entramado ceremonial que facilitaba la redistribución, el *potlatch*. Este mayor grado de complejidad social permitió el desarrollo de manifestaciones artísticas más elaboradas, especialmente empleando la abundante madera del área, y en el marco de un arte emblemático solamente ostentado por la nobleza, que requería la producción de una parafernalia ceremonial –además de la doméstica- que consistía en indumentaria, máscaras, cajas, postes heráldicos, cajas, canoas, mantas, etc. Fue muy destacado igualmente el trabajo de cestería, creando por ejemplo sombreros con decoraciones extraordinarios, y ya en época tardía, piezas de cobre.

El área cultural de *California* coincide aproximadamente con los límites de la actual frontera del estado del mismo nombre. Tiene una orografía muy variada, con cadenas montañosas, valles fértiles, praderas y costas. Destacan los bosques de coníferas, lagos con inmensidades de tule y desiertos. Los principales recursos disponibles para los pueblos allí asentados consistieron en la caza de pequeños y grandes mamíferos, la pesca y la recolección de mariscos y de frutos como la bellota (Feest 2000: 34). En general estas culturas se organizaron en torno a tribus de un mismo grupo lingüístico que habitaban en amplias regiones muy diferentes ambientalmente: costa, valles lacustres o piedemonte, lo que les permitía establecer fructíferos intercambios y reducir la movilidad. En tiempos antiguos hermosas piedras cuidadosamente pulimentadas se comerciaban a lo largo del área y en tiempos históricos California destaca por ser el área cestera más

destacada de América, de tal calidad técnica que permitían la cocción de alimentos, supliendo la ausencia de cerámica en el área.

La Meseta, es el área que comprende la cuenca intermontana de los ríos Frazer y Columbia. Limita al oeste en Canadá con la cordillera Costera y en Estados Unidos con la de las Cascadas y al este con las Rocosas. La zona septentrional del área está cubierta de bosques, y la meridional es una estepa semiárida. Posee un clima extremo, con veranos muy calurosos e inviernos muy fríos. Los pueblos que allí habitaban tenían una economía muy diversificada, destacando la pesca, en la meseta septentrional, y la caza mayor en la meseta meridional, pero complementada por recolección vegetal. Su modelo socio-político variaba, siendo más complejo en la región occidental por contacto con la Costa Noroeste. Al igual que en otras áreas fronterizas con las Llanuras, la introducción del caballo, especialmente en la Meseta meridional, modificó sensiblemente todo su sistema cultural que en tiempos históricos fue muy semejante al de las Llanuras. Por ello sus manifestaciones artísticas tardías difieren, manteniéndose en el norte una compleja cestería, como ya hemos mencionado, y en el sur una cultura material y arte en cuero y piel. En la cestería destaca la peculiar técnica del imbricado y al sur de la Meseta son característicos los gorros entretejidos.

Entre la cordillera de la Sierra Nevada, que la separa de la fosa californiana y las Rocosas, y limitando al norte con la Meseta y al sur con el área del Suroeste, se encuentra la *Gran Cuenca*. La escasez de lluvias y las acusadas oscilaciones térmicas generan un paisaje mayoritariamente desértico. Sus poblaciones, nómadas, basaron su economía en la caza, sobre todo menor, pero sobre todo menor –el conejo era especialmente importante– y en la explotación de recursos vegetales como el pino piñonero, la bellota del roble o el ágave, dando lugar a complejos económicos e incluso ceremoniales diferentes. Parentelas familiares de filiación bilateral se movían por un amplio espacio en busca de los mencionados recursos. La tradición cestería del área se plasmó en tiempos históricos en todo tipo de cestos como en el llamado *arte blando*, encontrado en cuevas, en forma de

figuras humanas y de animales realizadas con fibras vegetales; algunas debieron ser reclamos para la caza. Del mismo modo que en otras áreas la introducción del caballo en tiempos históricos modificó sensiblemente el modelo cultural de los grupos más orientales asemejando su cultura material y su arte al de las Llanuras.

Las *Grandes Llanuras o Praderas* de Norteamérica, se extienden en el corazón del continente, desde el centro-sur de Canadá, hasta el Golfo de México, y desde el Valle del Mississippi-Missouri, hasta las estribaciones de las Montañas Rocosas. Se encuentran dos subregiones diferentes. En el este, existió agricultura desde tiempos remotos, mientras que en la parte más occidental del territorio se fraguó una cultura de pueblos nómadas dedicados a la caza del gran bisonte americano. Dichos pueblos eran los herederos de la tradición cultural *Paleo-India* que se revela por la presencia de industrias líticas, como Clovis y Folsom, cuyos realizadores eran grupos dispersos con una economía basada en la caza de mamuts y bisontes antiguos. En torno al 7500 a.C. en el este, la caza continuó siendo importante, mientras que en el oeste aumentó la importancia de la recolección de plantas, iniciándose la tradición *Arcaica* hasta alrededor del 200 d.C. Se aprecia la influencia mesoamericana en la domesticación de plantas como el maíz y la calabaza, los patrones de asentamiento (ahora con poblados permanentes), y la cerámica. Son las tradiciones culturales que estos grupos desarrollaron en torno al s. XVIII, las que han fraguado el falso mito de las Llanuras-Praderas, con gran acogida en la ficción literaria y cinematográfica. En ese mismo siglo, se produjo en el área lo que muchos investigadores han considerado un proceso de involución, al regresar tras haber desarrollado la agricultura, a formas de subsistencia basadas en la caza en buena medida por la adopción de elementos culturales provenientes de Europa como el caballo⁵⁵, y las armas de fuego⁵⁶. A estos se les llamó *jinetes históricos*. Vivían en tiendas llamadas *tipis*, y se organizaban socialmente en bandas bajo la dirección de un líder de prestigio. Estas bandas, se reunían en unidades mayores al menos una

⁵⁵ Procedente de las haciendas españolas del Sur.

⁵⁶ Procedentes de las colonias británicas del Este.

vez al año para organizar grandes cacerías comunales y ceremonias que daban un sentido de identidad a una gran diversidad de grupos lingüísticos. La guerra era una actividad común entre los grupos del área. Sus manifestaciones artísticas, basadas sobre todo en el trabajo del cuero, se destinaban al embellecimiento de objetos de todo tipo, incluida la vestimenta, mediante pintura pero sobre todo el peculiar trabajo de *bordado* con púas de puerco espín.

Las Áreas que los antropólogos denominan *Noreste* y *Sureste*, son englobadas por la arqueología dentro de la superárea de los *Bosques Orientales*, ya que comparten una antigua tradición cultural común. El conjunto del área se extiende desde el sureste de Canadá hasta el Golfo de México y limita por el oeste con las Llanuras, en una línea que corre desde el norte por la frontera oeste de los estados de Minnesota, Iowa y Missouri, y por el este de las fronteras de los estados de Oklahoma y Texas. Especial relevancia adquieren los valles de los ríos Mississippi y Ohio y los Grandes Lagos. El área ofrecía una gran variedad de recursos que consistían en diferentes especies de venados, caza menor y aves, variedades de peces, mariscos y recolección de frutos. Durante el período Arcaico (aproximadamente entre el 8000- 700 a.C) destaca la cultura de Poverty Point, caracterizada por sociedades igualitarias. Con el inicio de la llamada *Tradición Cultural del Bosque* (que se inicia en torno a 1000 a.C.) destacarán tres innovaciones culturales: la agricultura, la cerámica y la construcción de montículos funerarios o túmulos. Dentro de esta tradición destacan cuatro períodos: el primero estaría formado por el complejo ceremonial *Adena* (1000 a.C.-100 d.C.), con un mayor grado de complejidad social que se aprecia en el comienzo de la construcción de túmulos, y en el arte a través de los ajuares funerarios y domésticos (adornos personales, cuentas y objetos de concha), la realización de pipas de piedra tubulares con elaborados diseños, tabletas de piedras planas y una cerámica de carácter doméstico. El siguiente período (300 a.C.-700 d.C.) se caracteriza por el inicio de la *cultura Hopewell*, en la que se desarrolló la agricultura y la producción cerámica y de túmulos. Localizada en los valles de los ríos Ohio y Mississippi, se caracteriza principalmente por sus construcciones en

Mound City, y el *Montículo de la Gran Serpiente*, así como por su escultura en hueso, piedra y cerámica. Características son también las pipas efigie. El tercer período (700-1200 d.C.) sería el protagonizado por la *tradición cultural mississippiana* sobre todo en las áreas de los cursos medio y bajo del río Mississippi. La agricultura, adquirió mayor importancia, sin dejar de emplear la caza y la recolección. La organización social de estos pueblos se configuró en jefaturas complejas. Entre los centros más famosos se encuentran Cahokia y Moundville. De sus complejos enterramientos proceden objetos muy elaborados realizados en concha, piedra, hueso y cerámica con una iconografía peculiar que algunos investigadores consideran relacionada con Mesoamérica. Y finalmente, el cuarto período (1200-1700 d.C.), se caracterizó por la extensión de los rasgos culturales mississippianos, aunque en algunas regiones se mantuvo la *tradición cultural del Bosque*.

Finalmente, el *Suroeste*, comprende en Estados Unidos la mayor parte de Nuevo México y Arizona y los extremos sur y oeste de Texas, suroeste de Colorado, oeste y sur de Utah y el borde sur de Nevada; en México abarca prácticamente todos los estados del norte. La aridez es una característica geográfica en buena parte del área. La tradición cultural *Paleo-India* es revelada por la presencia de industrias líticas, como Clovis y Folsom, cuyos realizadores, del mismo modo que en las Llanuras, eran grupos dispersos cuya economía se basaba en la caza de mamuts y bisontes antiguos. El período anterior al Contacto se ha dividido en varias tradiciones de las que podemos destacar *Anasazi*, *Mogollon* y *Hohokam*. La primera de ellas, *Anasazi*, se localiza en el norte del área, en una región de mesas y cañones que permitió asentamientos ceremoniales y habitacionales peculiares: destaca el cañón de Chaco con Pueblo Bonito, en el siglo X, y los poblados roqueros de Mesa Verde en fechas posteriores. En todos los asentamientos hay que mencionar las kivas⁵⁷, probablemente derivadas de las primitivas construcciones semisubterráneas, que tenían nichos en las paredes y que eran y son lugares ceremoniales. Algunas de

⁵⁷ Recintos circulares subterráneos de función ceremonial.

las manifestaciones artísticas más destacadas anasazis, fueron: la cestería (utilizando especialmente la técnica de cestería enrollada con numerosas variantes), la cerámica (en la que se aprecia una evolución de tipos, primero con decoración pintada y destacando el estilo negro sobre blanco y evolucionando hasta añadidas de adornos en espiral, diseños polícromos y vidriados) y la pintura mural, al fresco, única en Norteamérica. La segunda tradición, *Mogollon*, (250 a.C. - 1450 d.C.) se localiza en el sureste de Arizona y suroeste de Nuevo México, extendiéndose hasta el norte de Chihuahua en México. Entre 1000 y 1150 d.C, destaca la cerámica clásica *mimbres negro sobre blanco*, de la que hay producción doméstica y ritual. En el siglo XIV, Casas Grandes, fue un centro productor y comercial de gran importancia (produjo campanillas de cobre, adornos y cabezas de hachas ceremoniales, trompetas de concha y cuentas). Los pueblos *Hohokam*, en el sureste de Arizona (400-1500 d.C), desarrollaron peculiares sistemas agrícolas adaptados al clima semidesértico. Destaca el yacimiento de Snaketown. Los hohokam basaron sus principales manifestaciones artísticas en la producción de figurillas de cerámica modeladas, el trabajo en piedra, y el trabajo de la concha (para cuentas, pendientes, anillos, brazaletes). Junto con la concha, la turquesa se empleó para la producción de mosaicos.

1.2. Mesoamérica⁵⁸

La importancia de Mesoamérica como foco originario de sociedades complejas que evolucionaron hasta crear fuertes estados centralizados es indudable, al igual que su reflejo en el mundo artístico. Geográficamente comprende la región marcada por el río Sinaloa en el Noroeste de México y al sur por el río Ulúa en el Golfo de Honduras y Punta Arenas en Costa Rica. De manera general, las culturas que allí se desarrollaron, en base a ese concepto de área cultural definido por P. Kirchoff anteriormente mencionado, presentan una serie de

⁵⁸ El repertorio bibliográfico de referencia para los aspectos presentados en relación a la historia y la cultura de los pueblos indígenas de Mesoamérica es, en primer lugar el *Handbook of Middle American Indians*, Wauchope (1964-1992). Además, han sido consultadas obras como: Aimi (2003), Alcina (2000), (Ciudad *et al.* 2000), Cabello (1980), Dohl y Lyons (2010), (Fuente *et al.* 2003), Matos y López (2010), Miller (1999, 2009).

rasgos culturales que compartieron y que las hicieron únicas y representativas de la tradición mesoamericana. Algunas de estas características fueron:

- La utilización de una tecnología lítica similar para el desarrollo de la caza, la recolección, la producción de artesanías, la guerra o la creación de edificaciones monumentales.
- Una economía basada principalmente en el cultivo del maíz, el frijol y la calabaza.
- La estratificación social que desembocaría en la creación de auténticas líneas dinásticas, cuyos componentes controlaron sociedades con un nivel sociopolítico de Estado.
- La construcción de pirámides escalonadas ligadas a un sistema de creencias vinculado especialmente con la agricultura.
- La escritura, que fue utilizada por las elites para narrar su historia pública y privada y que se reflejó en muy diferentes tipos de soportes, de los que cabe destacar los códices. Era una escritura por tanto cuya finalidad era legitimar el poder por parte de las elites. Así, los gobernantes mayas plasmaron sucesos importantes para ellos: nacimiento, ascensión al trono, victorias militares, matrimonio, genealogías..., y los mostraron mediante esculturas en estelas, altares, tronos, frisos, jambas, pinturas murales, libros, cerámicas y multitud de objetos de arte mueble. Las escrituras mesoamericanas se componen de pictogramas e ideogramas.
- El *juego de pelota* dentro de un contexto ritual. A este aparecen asociados arqueológicamente en diferentes lugares del área tres objetos: hacha, palma y yugo.
- El calendario ritual de 260 días.
- Un panteón mesoamericano generalmente común.

A continuación mosotramos un cuadro cronológico a modo de orientación para el lector (Fig. 8):

7.500 a.C.		ALTIPLANO CENTRAL	COSTA DEL GOLFO	OAXACA	ÁREA MAYA	OCCIDENTE DE MÉXICO
1.500 a.C.	P E R Í O D O A R C A I C O					
100 a.C.	FORMATIVO	Tlatilco Tiapacoya Cuicuilco	Olmeca	Zapoteca <i>Monte Albán I y II</i>	El Mirador Lamanai	Guerrero Nayarit Jalisco Colima
700 – 1000 d.C.	CLÁSICO	Teotihuacán	Veracruz	Zapoteca <i>Monte Albán III</i>	Tikal Palenque Copán	
1325 d.C.	POSCLÁSICO	Tolteca Chichimeca	Totonaca Huasteca	Zapoteca <i>Monte Albán IV</i> Mixteca <i>Monte Albán V</i>	Chichén Itzá Uxmal Mayapán	
1520 d.C.		Azteca				

Fig. 8. Cuadro cronológico cultural de Mesoamérica. En VV.AA (2005 a).

Además de estas consideraciones generales, Mesoamérica tiene grandes dimensiones naturales y culturales que le permiten constituirse como una superárea, dentro de la cual se desarrollan diferentes subáreas. Éstas serían: Centro de México, Costa del Golfo, Oaxaca, Occidente de México y Área Maya. Debido a la importancia y riqueza de las colecciones procedentes de dichas subáreas en nuestro patrimonio histórico cultural, vamos a mantener precisamente esta división en la breve aproximación que presentamos a continuación. En ella, Centro de México y Área Maya ocuparán, debido a su especial significación y relevancia, una mayor extensión. Debemos mencionar que buena parte de las manifestaciones artísticas del área se encuentran vinculadas con la arquitectura. Recordemos en este sentido que nuestro trabajo trata de recoger la huella, en el arte mueble, del arte indígena americano expuesto en museos españoles, por ello el peso determinante que adquiere la arquitectura dentro del mundo mesoamericano quedará fuera de nuestra investigación, citando únicamente algunos ejemplos o cuestiones de singular relevancia en nuestro discurso.

1.2.1. Centro de México

El *Centro de México* es una amplia área del altiplano en la que destacan cuatro regiones naturales, el Valle de Morelos al sur, el Valle de Puebla-Tlaxcala al este, la Cuenca de México en el centro y el Valle de Toluca al oeste. Buena parte de este territorio está compuesto por grandes lagos y pantanos que propiciarán una gran variedad de ecosistemas.

Durante el preclásico temprano se encuentran evidencias de poblados sedentarios y prácticas de agricultura extensiva, destacando así mismo la aparición de la primera cerámica de Mesoamérica (en torno a 2300 a.C.). A mediados del Preclásico el aumento de la población conllevó el desarrollo de sistemas que permitieron intensificar la producción agrícola por medio de terrazas, canalizaciones o chinampas⁵⁹. En el aspecto sociopolítico, coincidiendo con el surgimiento de sociedades cada vez más complejas, aparecerán centros regionales y se incrementará la desigualdad social. El poder de las elites se reflejará en las artes. Entre los principales centros del Preclásico en el *Centro de México*, destacan Tlatilco y Cuicuilco. Al primero se asocian manifestaciones artísticas como figuritas y cerámicas; entre las figuritas destacan las llamadas *mujeres bonitas*, terracotas de mayor tamaño que representan rostros de *hombre-jaguar*, danzantes, acróbatas, músicos, guerreros, y jugadores de pelota especialmente. Por otra parte, la cerámica habitual de Tlatilco fue monócroma o bícroma, predominando el marrón, el negro y el rojo, y produciendo tipos como: cuencos, cántaros y vasos a los que se añaden elementos figurativos. Cuicuilco por su parte se integra a finales del Preclásico en un proceso de aumento de los centros protourbanos. Alcanza un gran desarrollo que se verá truncado al ser sepultado por la erupción del volcán Xitli. Tras ello, parte de su población estuvo activamente implicada en el desarrollo de Teotihuacan.

⁵⁹ Las chinampas son terreno de cultivo de producción intensiva, construidas en áreas lacustres pantanosas y de poca profundidad. Permiten por tanto la existencia de suelos drenados y con ricos nutrientes.

En torno al 200 d.C. se inicia el período Clásico en el *Centro de México*. Teotihuacan se convierte entonces en el centro urbano y religioso por excelencia. Destacaron en su planificación urbanística las *Pirámides del Sol y la Luna*, la *Calzada de los Muertos* y el *Templo de Quetzalcoatl*. Asociado al desarrollo urbano y arquitectónico, destacarán la pintura mural y las esculturas monumentales. Entre la producción de arte mueble cabe mencionar: máscaras, figuras o incensarios esculpidos en piedra volcánica o semipreciosa y la cerámica (principalmente incensarios de doble cámara con añadidos por pastillaje sobre una figura humana, figuritas, máscaras, vasijas, o vasos de tres patas-losa). En torno al s. VIII Teotihuacan entra en decadencia, iniciándose un período de fragmentación regional durante el Epiclásico. En esta decadencia tuvo gran importancia la competencia entre diferentes centros, destacando algunos como Cacaxtla y Xochicalco, que junto con Cholula representan la transformación política del centro de México.

En el valle de Tula floreció la cultura tolteca en un lugar donde previamente habían habitado gentes llegadas de varios centros, entre ellos de Teotihuacan. En torno al s. VIII, la unión de los diferentes grupos allí asentados desembocaron en el centro que se ha conocido como *Tula Chico*. Un siglo después, la movilidad social provocó que los toltecas fueran capaces de aglutinar a todos aquellos pueblos, produciéndose transformaciones que desembocaron en *Tula Grande*. Ésta, era en el s. X la zona urbana de más influencia del área. Se construyeron diferentes edificios monumentales que muestran la ideología tolteca marcadamente bélica. El conjunto más importante son las columnas de atlantes que soportaban el templo de la Pirámide B, y destacan también las imágenes del *chac mool* que representa un guerrero recostado con un cuchillo sujeto al brazo y una especie de bandeja sobre el vientre. En este momento es característica en buena parte de Mesoamérica la cerámica plumiza, de apariencia metálica y brillante. La ciudad de Tula fue saqueada a finales del siglo XII.

Tras la hegemonía de Tula se producen una serie de movimientos de población originados por pueblos chichimecas septentrionales. Algunos se asentaron en el Centro de México y se fundieron con la población tolteca, surgiendo ciudades como Texcoco, Xochimilco o Azcapotzalco. Entre estas poblaciones se encontraban los conocidos como mexicas o aztecas. La gran capital mexicana se edificó en torno a un gran recinto sagrado en el que destacó el Templo Mayor. Se convirtió en el más grande centro mesoamericano debido a su posición estratégica, su concepción simbólica y su distribución urbanística, lo cual permitió albergar al más poderoso pueblo de mesoamérica, el Azteca.

La escultura tuvo un papel de comunicador oficial entre los aztecas. Se trató de una escultura de piedra en bulto redondo, que bebió de las tradiciones mesoamericanas anteriores, pero aportó su propia identidad. Destacan también las esculturas monumentales asociadas a templos que servían a los gobernantes para transmitir una serie de valores o infundar una serie de temores, entre los que el sacrificio desempeñaba un papel importante. Estas esculturas podían ser individuales, o representar escenas mitológicas. Destacan ejemplos como: *La Piedra del Sol*, *Coatlicue*, otras figuras de divinidades, piedras conmemorativas de los soberanos como la *Piedra Tizoc*. Probablemente a la ciudad llegaron artistas especializados desde otras tierras, que produjeron piezas en piedra, cerámica, madera, metal, conchas, hueso, obsidiana, turquesa o plumas, que en buena medida sirvieron como ofrendas para el Templo Mayor. En la cerámica se aprecia la influencia de numerosas culturas con las que los mexicas tuvieron contactos, destacando recipientes, figuras, incensarios, e instrumentos musicales. Estos últimos estuvieron vinculados al mundo ritual, siendo los más representados: flautas, ocarinas, trompetas y sonajas en madera y cerámica, además de tambores en madera. Una última mención dentro del arte azteca, la merecen los códices o libros pintados. Estos tuvieron importante influencia tolteca y mixteca.

1.2.2. Costa del Golfo

Éste fue el escenario en el que se desarrolló durante el preclásico la cultura Olmeca, que se convirtió en el primer gran ejemplo cultural que nos proporciona el área. En torno al 1500-1200 a.C. vieron la luz numerosos centros ceremoniales entre los que se establecieron importantes redes comerciales. Dentro de la arquitectura monumental de estos centros, destacaron las esculturas en piedra y las estelas. Además, son de singular belleza las obras realizadas con minerales y rocas como serpentina o jade, con fines ceremoniales, funerarios y de adorno (por ejemplo mosaicos de serpentina pulida, máscaras o figuras de jade). La cerámica tuvo también una presencia importante en la realización de figuras y recipientes. Pero sin duda las obras conocidas de mayor espectacularidad dentro de la esfera olmeca son las llamadas *cabezas colosales*. Éstas son elementos arquitectónicos esculpidos en basalto que probablemente representan el rostro de soberanos míticos o reales, y que reflejan un realismo tan asombroso, que han llegado a considerarse retratos.

Ya durante el clásico, el área del Golfo tuvo relaciones muy estrechas con el resto de Mesoamérica, especialmente con Teotihuacan. En el Golfo los sitios clásicos más importantes se localizan en dos grandes zonas: Veracruz Central y la Huasteca. En el primero cabe citar centros como Cempoala, Santa Luisa y el Tajín. Los habitantes de este último, los totonacas, llevaron la ciudad a su máximo apogeo entre los s. VII-X d.C., abandonándola después en el s. XIII. Su concepción arquitectónica responde a las clásicas ciudades mesoamericanas, destacando por la gran concentración de juegos de pelota hallados, a los que aparecen asociados yugos, hachas y palmas. Son en este momento también características las figuritas huecas que representan mujeres ricamente vestidas, guerreros con sus armas y divinidades. Y ya en el clásico tardío, esta tradición se hace extensiva a gran parte de Veracruz, y se encuentran una gama de figurillas entre las que destacan las de la zona de la Mixtequilla (antes conocida como *Cultura Remojadas*), y esculturas de arcilla, casi de tamaño natural, generalmente

representaciones de dioses. Muy conocidas son también las figurillas en arcilla de perros o coyotes sobre ruedas, que se piensa que pudieron ser juguetes. En cuanto a la Huasteca, durante postclásico, su arte más característico fue la talla de la piedra arenisca. Los diseños que cubren el cuerpo, especialmente los de la conocida figura del adolescente, podrían representar pinturas corporales o tatuajes.

Tras la caída de El Tajín no surgió ya ningún estado que desempeñase un papel dirigente político en el área.

1.2.3. Oaxaca

Al sur de Mesoamérica encontramos la Sierra Madre del Sur, donde la región más relevante es el altiplano de *Oaxaca*. Las características ambientales del subárea *oaxaqueña* son semejantes a las del altiplano central, aunque la región es algo más baja, cálida y húmeda, semiárida y semitropical. Siglos atrás, gentes del tronco lingüístico oaxaqueño se establecieron en aldeas agrícolas en toda la región y en el s. V a.C. algunas de esas aldeas se convirtieron en centros proto urbanos.

A finales del Preclásico medio destaca San José Mogote, hasta que en el tardío su sitio fue ocupado por Monte Albán –capital zapoteca-. Éste, en el Clásico se convirtió en un centro de atracción socio política. Son muy destacadas las tumbas subterráneas en ésta área, que mantienen una vinculación con el culto a los antepasados. Las entradas a estas tumbas se decoraban, y sobre la puerta era frecuente la apertura de un pequeño nicho para colocar una urna o incensario. Las tumbas cuentan con numerosas ofrendas de cerámica, piedra, hueso y concha, algunas de ellas con inscripciones. Fue de gran importancia la pintura mural en las tumbas de las elites, que estuvieron relacionadas con la arquitectura. Las ofrendas más características son las *urnas funerarias*, vasijas en forma cilíndrica que los artistas recubrieron con complicadas representaciones de señores y dioses

zapotecos, que sirvieron para contener los alimentos y bebidas necesarios para los difuntos. A lo largo del s. VIII, Monte Albán decae cesando su actividad política.

Durante el Posclásico en Oaxaca se produce como en otras áreas un proceso de fragmentación. Destacan las capitales Mitla y Yagul. Al norte y desde el Clásico, había tenido un importante florecimiento la cultura mixteca. Sus artistas y artesanos habían alcanzado gran fama al crear un estilo conocido como *estilo Mixteca-Puebla*, probablemente impulsado por Cholula. El arte mixteca se manifestó en grandes murales pintados, en la cerámica policroma (de *estilo códice*) y en una gran variedad de arte mueble entre la que cabe destacar el trabajo de madera, hueso, máscaras de mosaico de turquesa y piedra. Fueron excelentes orfebres, que trabajaron oro y cobre para elaborar objetos en forma de azuelas, hachas, escudos, punzones, cascabeles, collares y pulseras. Del mismo modo es conocido su trabajo artesano de piedras duras como el alabastro, ópalo, amatista, ámbar y el jade, o de materiales como perlas, concha y coral. De obligada referencia son los códices mixtecos, confeccionados en piel de venado, pintados en vivos colores y cubiertos por una capa de estuco. Los principales temas representados fueron: genealogías y registros históricos combinados con aspectos religiosos, adivinación mediante cálculos astronómicos, etc. Destacan: *Vindobonensis*, *Nuttall*, *Bodeley*, *Selden*, *Códice Borgia*, *Colombino*, *de Viena*, o los lienzos de Zacatepeque y los mapas de Teozacualco y Rickards.

1.2.4. Occidente de México

El *Occidente de México* está formado por dos zonas: tierras altas con elevaciones de hasta 1.700 m. y una estrecha planicie costera de tierras bajas y tropicales. Cuatro grandes sistemas fluviales riegan las tierras altas del interior, el Santiago, el Ameca, el Armería y el Coahuayana. A la vez, varios volcanes dominan el paisaje, que posee un clima templado, lluvias abundantes, y tierras volcánicas. Los primeros grupos sedentarios se establecieron hacia el tercer o segundo milenio a.C. Entre los s. III-II a.C. y IV-V d.C., apareció un particular

desarrollo cultural en los actuales estados de Colima, Jalisco y Nayarit. Pero si hay una característica que unifica la región, es la existencia de tumbas de *tiro*, en cuyas cámaras se han encontrado depositadas, a modo de ofrendas, figuras de cerámica caracterizadas por su gran expresividad. Dispone esta subárea de ciertas particularidades como la no existencia de grandes desarrollos urbanísticos, tampoco se extendió la escultura monumental en piedra, y sin embargo sí se generalizó el interés común por desarrollar espacios sagrados en las tumbas. Además, por lo que respecta al arte mueble, se extendió el modelado de figurillas de cerámica que representan personajes realizando actividades rituales, a la vez que representan una gran variedad de modelos socio-culturales. Las tumbas varían en forma y tamaño, y consisten en un pozo o "tiro" de sección generalmente circular, excavado en la tierra. Se excava la cámara funeraria, en la que se coloca el muerto y las ofrendas. Las cámaras varían entre una y tres y se conectan con el tiro por un pequeño pasillo y unos escalones. Una vez depositados los restos, la comunicación entre la cámara y el pozo se sellaba. En general, las esculturas modeladas en barro son figuras completas o vasijas con formas figurativas. Reflejan temas de la vida cotidiana y la naturaleza. Tuvieron como finalidad servir de ofrenda funeraria.

Dentro de los diferentes estilos cerámicos destacan: Colima, Jalisco y Nayarit. El estilo Colima es el de mayor perfección técnica, elegancia y variedad temática. Representa momentos del ciclo vital. Las figurillas del estilo Jalisco se restringen a figuras humanas, predominando las mujeres, y generalmente huecas. El estilo más refinado es el *ameca gris* (son huecas, cuidadosamente modeladas, y las caras son largas y con facciones finas). Las mujeres suelen estar sentadas y sostienen en su regazo un niño o un recipiente. Destacan también los guerreros de Jalisco. Finalmente, el estilo Nayarit es tal vez el de formas más simples y con un acabado más pobre. Como contraposición, se ha considerado el de mayor riqueza expresiva. Es un arte espontáneo, anecdótico y narrativo. Destacan por una parte las grandes figuras huecas, y por otra las pequeñas figuras macizas. Entre las segundas se encuentran las maquetas.

Otra faceta estilística diferente en el Occidente de México del Preclásico Tardío, se da en Chupícuaro, Guanajuato. En un yacimiento hoy cubierto por un lago artificial se excavaron cerca de 400 enterramientos con gran cantidad de ofrendas en vasijas cerámicas, figurillas e instrumentos musicales, muchos de ellos asociados con cráneos cortados en sentido horizontal que ponen de relieve un tipo de culto que estuvo muy extendido en la región, que -fue importado desde la cuenca de México y la región de Puebla-Tlaxcala.

En Guerrero, destaca el trabajo en piedras duras, siendo de gran importancia el *estilo mezcala* con figuras humanas de rasgos muy sencillos.

1.2.5. Área Maya⁶⁰

El Área Maya se subdivide también en tres regiones: *Norte, Centro y Sur*.

1.2.5.1. Área Maya Septentrional

La Península de Yucatán es una inmensa plataforma de formación de calizas con un típico paisaje kárstico. No hay ríos pero sí embalsamientos de aguas subterráneas, comunicados entre sí y que afloran en superficie de manera esporádica en cuevas, cenotes naturales y pozos artificiales. Se trata de tierras bajas. Se distinguen culturalmente al oeste, la región campechana; al sur la región de Río Bec; en el centro Chenes; al noroeste la región del Puuc; y al este: Costa Oriental. Los principales recursos fueron venados, pecarís, armadillos, jaguares y reptiles.

Hay evidencias de que entre los s. II-III d.C., muchos centros como Dzibilchaltún, Komchén, Edzná o Santa Rosa Xtampak, fueron abandonados. Ya

⁶⁰ Dada la singularidad del Área Maya, consideramos oportuno señalar que además de las obras de referencia señaladas para el Área de Mesoamérica en el inicio de este epígrafe, pueden mencionarse: Grube (2001); Rivera (1992, 2001a, 2001b, 2004, 2006, 2010, 2013).

en el Clásico, encontramos estilos regionales distintivos, con ejemplos como Rio Bec y Chenes, que incorporan rasgos iconográficos como los grandes mascarones de Chac, y las imponentes fauces monstruosas de Itzamná, el dios creador. Destaca la región Puuc en la que comenzaron a levantarse desde 400 d.C. edificios monumentales en los que se aprecia progresivamente un aumento de la horizontalidad. El estuco es reemplazado por mosaicos con decoraciones de máscaras de serpientes, grecas y otros motivos geométricos. Algunos centros de estilo Puuc son: Edzná, Sayil, Xlapak, Labná, El Mirador y sobre todo y Uxmal. Finalmente destaca la Isla de Jaina (al norte del actual Campeche), afamada necrópolis, gracias a las figuras cerámicas que provienen de sus enterramientos. A los cadáveres de adultos se les colocaban en la boca perlas de jadeíta; en posición acurrucada se envolvía en un lienzo y se depositaba en la tumba junto con ofrendas. Los niños pequeños se colocaban en postura fetal con los brazos cruzados en tinajas de barro, tapadas con un plato de tres patas y depositadas en el suelo calcáreo. En las tumbas se depositaban alimentos, utensilios de la vida cotidiana y objetos sagrados. Se han hallado joyas, piedras de mortero, puntas y cuchillas de pedernal, herramientas de piedra y figurillas. Entre 500 y 800 las figurillas eran macizas y modeladas a mano, pero a partir de entonces y hasta el 1000, surgió la fabricación en serie. El protagonista es el ser humano en su entorno social. Los nobles aparecen a menudo equipados como guerreros, bailarines y jugadores de pelota. Se representan menos mujeres aristócratas, pero las que aparecen, lo hacen engalanadas con lujosos vestidos, alhajas, complejos peinados y accesorios como abanicos y bolsos. Hay también representaciones de sacerdotes y de siervos. El interés de los artistas por la anatomía se refleja en la representación de la vejez y la enfermedad.

Tras el período Clásico se produjo en buena parte del área Maya el colapso de varias ciudades, aunque en ningún caso se puede hablar de desaparición cultural generalizada, ya que numerosos rasgos tuvieron una evidente continuidad. Las fuentes señalan contradicciones respecto a la mayor o menor importancia de la relación entre Tula y Chichén Itzá. Lo cierto es que la arquitectura tolteca se

manifiesta en varios edificios de Chichén Itzá, si bien ésta, introduce innovaciones como la atribución a las columnas de una función estructural además de decorativa, o el comienzo del uso de techumbres planas. Algunos de los edificios más importantes de Chichén son el Juego de Pelota y el *Caracol* (que parece que sirvió como observatorio astronómico). Entre las esculturas en bulto redondo, destacan los *chaac mool* y los pequeños atlantes que sostienen los tronos. Chichén Itzá hizo uso de pintura mural en el interior de varios edificios importantes. Por último, cabe hablar del *Cenote de los Sacrificios*, un enorme pozo natural que fue utilizado a lo largo del Postclásico con una finalidad ritual. De su fondo se han podido rescatar gran cantidad de ofrendas, como discos de turquesa, oro y otros metales, placas de jade, hueso y madera trabajados, cerámicas, incensarios, pipas y numerosos restos humanos procedentes de sacrificios propiciatorios. En torno al primer cuarto del s. XIII caerá Chichén Itza. Será en el postclásico tardío Mayapán la que integre políticamente amplios territorios, revitalizando características artísticas mayas como la pintura mural, la talla de estelas, incensarios cerámicos, etc. Pero los asentamientos mejor conocidos serán los localizados a orillas del Caribe, como Tulum, Cozumel, Isla Mujeres o Santa Rita Corozal. Estos funcionaban como puertos relacionados con el comercio por navegación de cabotaje o bien como lugares de ritual. En muchos de ellos se han preservado hermosos murales de estilo *internacional Mixteca-Puebla*. Dicho estilo se materializa en cerámicas policromas y códices que tuvieron gran importancia en el centro de México. Pero posiblemente los códices más conocidos son los procedentes del norte de las tierras bajas mayas. Solamente tres sobrevivieron a la persecución y destrucción de los conquistadores: el *Dresde*, *París* y *Madrid*, por las ciudades donde están depositados. Contienen una información muy valiosa sobre el sistema de creencias, rituales y los cálculos astronómicos de los mayas inmediatamente anteriores a la conquista.

1.2.5.2. Área Maya Central

La zona central se extiende desde el Golfo de México al Caribe. Ocupa tierras bajas, calientes y húmedas, de selva densa, alta y lluviosa. Abundan los lagos, pantanos y ríos de amplios meandros. Su centro es el Petén, la región del mayor florecimiento cultural en la época clásica. Al oeste se encuentra el río Usumacinta, que desemboca junto al río Grijalva en la región tabasqueña. Al oeste se encuentra la cuenca del río Belize, al sur la del Río de la Pasión, y al sureste la región del Motagua. El área dispone de numerosos recursos vegetales esencialmente frutos, y abunda una fauna: monos, pavo ocelado, curruca, guán, jaguar, tapir, etc. Fue habitual la tala y quema en zona de selva. La milpa⁶¹ tiene solo vida para uno o dos años. Pero los antiguos mayas tenían también una agricultura intensiva.

El Preclásico Tardío se caracterizó por el enfrentamiento entre los principales centros de poder. La arquitectura monumental alcanzó unas dimensiones hasta entonces desconocidas. A ello se une la introducción de un patrón arquitectónico nuevo, que dispone los grandes templos según un modelo triádico, que incluye una construcción central dominante y otras dos laterales. Muchos de estos edificios estuvieron decorados con mascarones de piedra y estuco, que representaban dioses. Destacan centros como El Mirador, Nakbé, Wakná, Tikal, Uaxactún, Calakmul, Cerros o Lamanai. Pero entre los s. II-III d.C., muchos de estos centros fueron abandonados.

Durante el Clásico, el arte supone la culminación de las tradiciones artísticas mesoamericanas, tanto por el volumen de su producción, como por sus aspectos técnicos y expresivos. A la cabeza de cada ciudad estado había un rey (*k'ul ahaw*,) que legitimaba su poder en el origen divino de sus antecesores, y el arte y la escritura se destinaban a la representación de los soberanos y de sus

⁶¹ La milpa hace referencia al sistema agrícola característico de Mesoamérica, donde el cultivo principal es el maíz, y al que se asocian otras especies como frijol, calabazas, chile.

cortes. Los artistas mayas plasmaron su lenguaje simbólico en una gran variedad de materiales: piedra caliza, piedras volcánicas (basalto y obsidiana), jadeita, pedernal, cuarzo, cerámica, concha o estuco, y materiales perecederos como hueso, plumas, fibras o madera. El espacio monumental maya se articulará en torno a dos conceptos semejantes, la plaza y el edificio. La primera es, generalmente, un espacio cuadrado o rectangular alrededor del cual se distribuyen distintas edificaciones, estelas y altares. El resultado de la combinación de ambos conceptos dará lugar a un espacio cuyo uso primario son las actividades comunitarias, especialmente las de carácter ritual. A comienzos del Clásico parece tener gran importancia el *patrón triádico*. Algunos de estos templos están decorados con escultura situada en cresterías, frisos y dinteles de madera que hacen referencia histórica y mitológica al gobernante que mandó erigir la construcción, y ocultan espléndidas tumbas. Especialmente a lo largo del Clásico Tardío, se encuentran estilos regionales diferenciados. En el Petén Central el modelo son los edificios de gran verticalidad de Tikal, destacando también los palacios de Piedras Negras y Yaxchilán. Palenque desarrolló un estilo propio, en el que las estelas prácticamente desaparecen, pero trasladan la iconografía al estuco o a la piedra caliza. Además, hay que destacar la imponente arquitectura de Copán, sin duda será la escultura su aspecto más relevante. En este momento del Clásico Tardío, se produce la eclosión definitiva de todos los rasgos artísticos mayas: se extiende la estela, se implementa el desarrollo de dinteles, paneles, pilares y frisos; destaca la presencia de cerámica decorada -tanto con pintura policroma como con relieve-. La escultura es la manifestación artística más característicamente maya. Emplea como materiales la piedra caliza y el estuco, generalmente modelado sobre un núcleo de piedra. En lo referente a la técnica, predomina el bajorrelieve. El repertorio escultórico maya puede dividirse en dos grandes grupos: la escultura arquitectónica y el complejo estela-altar. Iconográficamente, además de la presencia de los gobernantes, destaca la de las propias divinidades, o representaciones de la guerra, sacrificios humanos y el autosacrificio. En cuanto a la escultura arquitectónica, se produce el abandono progresivo de mascarones, que son sustituidos por frisos. Otra forma común son

las tallas en dinteles, jambas y troncos, donde destaca el área del Usumacinta, Yaxchilán y Piedras Negras. El complejo estela-altar adquiere su mayor importancia ahora. Sin embargo, apenas contamos con esculturas de bulto redondo. La pintura mural se desarrolló en contextos vinculados a la elite (Tikal, Uaxactún y San Bartolo son ejemplos del preclásico. Del Clásico destacan las pinturas de Bonampak).

El arte mueble maya se caracteriza por la producción doméstica y ritual de cerámica, y de otros objetos suntuarios. En el Preclásico Tardío la cerámica es técnicamente excelente, pero hasta el Clásico Temprano no alcanzará una decoración significativa desde un punto de vista iconográfico, con decoraciones realizadas en incisión, plano-relieve y pintura sobre estuco, y sobre una gran variedad de formas: cuencos, fuentes con pestaña basal, cilindros trípodes, vasijas efigie, o la tan conocida vasija para beber cacao de Río Azul. Por lo general, la cerámica de este periodo refleja temas relacionados con el inframundo y el más allá, con especial atención a elementos acuáticos. El Clásico Tardío es testigo de la explosión de la cerámica pintada, especialmente sobre vasos cilíndricos y amplios platos con soportes. Generalmente los colores empleados eran ocre, rojo y negro. Las representaciones más habituales son palaciegas, encuentros entre guerreros, bailes rituales, individuos disfrazados y representando deidades y divinidades. Las cerámicas policromas, fueron depositadas como contenedores de bebida y alimentos en las tumbas de los gobernantes. Otros materiales como el trabajo en madera, fibras, plumería y textiles, no se han conservado. Sin embargo, sí ha permanecido el trabajo en obsidiana y pedernal. De jade o de piedra verde son gran parte de las máscaras funerarias del Clásico elaboradas en mosaico, material con el que se crearon vasijas y adornos como cuentas, orejeras y pectorales. Son pequeñas las muestras que han sobrevivido en hueso tallado y concha, pero de una excelente técnica a la hora de reflejar desde símbolos a escenas mitológicas.

1.2.5.3. Área Maya meridional

Las tierras bajas mayas meridionales se extienden desde las tierras altas de Guatemala y Chiapas, la llanura costera del Pacífico y la mitad occidental de El Salvador, partes de Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Las tierras altas por encima de 300 m están dominadas por volcanes activos. En la región del Pacífico la altitud desciende abruptamente, formándose una larga franja costera con ricos suelos aluviales.

Durante el Preclásico Temprano destacaron poblaciones aldeanas dedicadas a la agricultura, la pesca, la caza y la producción de cerámica. En este arte alcanzaron una gran altura técnica y artística. Durante el Preclásico Medio, en una franja que se extiende desde México hasta el Salvador, la llamada *Gran Tradición del Istmo* floreció en Chiapa de Corzo, Bilbao, Chalchuapa y La Blanca. La vida de esas sociedades estaba marcada por el contacto con los olmecas. Al final del Preclásico se plasman en estelas y altares representaciones del mundo sobrenatural. En Chiapas, Izapa se convierte en la capital del Soconusco. Aquí, algunas de las estelas características son talladas en bajorrelieve para representar escenas míticas, conceptos cosmológicos e imágenes de gobernantes ataviados con trajes de dioses-aves y de cautivos. Los altares representan ranas o cangrejos, y muchos de ellos tienen una concavidad, que pudo haber sido destinado para recibir el producto de un sacrificio. A ello hay que sumar una importante cantidad de escultura en bulto redondo, que representa animales como jaguares, reptiles y aves. El estilo narrativo, que ha dado lugar a la denominación de *estilo Izapa*, se desplazó a lo largo del altiplano y de la costa de Chiapas y Guatemala. Este estilo se caracteriza por el empleo del bajorrelieve, el bulto redondo, y en muchas ocasiones las escenas aparecen enmarcadas para identificar el cielo, la tierra o el inframundo. Muchas de las escenas representan episodios de los mitos de la creación y en algunos casos, pasajes narrados en el Popol Vuh, la historia sagrada de los quichés. Completan el panorama artístico figuras naturalistas en bulto redondo, imágenes en nichos, columnas de basalto

lisas y grabadas, piedras hongo, elementos en “U”, volutas y los primeros jeroglíficos. En el sitio guatemalteco de Monte Alto, y otros sitios de la costa de Guatemala y El Salvador, se desarrolla un estilo autóctono caracterizado por esculpirse en grandes piedras figuras antropomorfas barrigudas y cabezas colosales. En Abaj Takalik se levantaron monumentos combinando estela – altar. Kaminaljuyú, alcanza también un gran esplendor. Pero lo que realmente define la etapa en esta capital política es la escultura monumental, que incluye estelas, altares con cuatro patas, esculturas silueta, los llamados *panzones* y otras tallas en bulto redondo de gran realismo, como sapos, ranas, y las piedras hongo relacionadas con cultos alucinógenos. En su estilo predomina el bajorrelieve.

A finales del Clásico los sitios manifiestan un estilo artístico regional. Las esculturas que se denominan de estilo Cotzumalhuapa de la costa del Pacífico y de las tierras altas centrales de Guatemala, forman uno de los corpus más característicos del arte antiguo mesoamericano. Una parte de los monumentos muestran diseños procedentes del antiguo arte de Izapa, y la zona posee –asimismo- una tradición escultórica en bulto redondo que incluye deidades, cráneos y cabezas de serpiente. El estilo se caracteriza por la talla de grandes estelas en las que representan escenas del juego de pelota relacionadas con el sacrificio humano.

La zona es ocupada en el Posclásico por grupos procedentes del centro de México, y ciertamente se encuentran glifos o signos escriturarios colocados en cartuchos circulares de estilo náhuatl, y una buena parte de las deidades que están presentes en las estelas tienen origen mexicano. Surgieron varios estados militarizados en competencia constante. En cuanto al arte mueble, se generaliza en contextos funerarios el uso de objetos de metal en oro, cobre y tumbaga (orejeras, collares, anillos, cascabeles), y las cerámicas bicromas *fortaleza blanco sobre rojo* y las policromas *Chinautla*, están presentes en todos los yacimientos anteriores a la conquista.

1.3. Área Caribe⁶²

El Área Caribe está formada por las islas Bahamas, Antillas, Barbados, Trinidad y Tobago y, en el continente, el centro y este de Venezuela y parte de las Guayanas. El principal recurso económico fue la agricultura de tubérculos y maíz, destacando igualmente la pesca de diferentes tipos de peces y manatíes, así como la caza de venados, pecaríes y armadillos. En las Antillas Mayores, los pobladores más antiguos fueron pescadores y recolectores de mariscos, que destacaron por el trabajo de la concha. Los posteriores habitantes añadieron a esta tradición un destacado trabajo lítico. A partir del 1000 a.C., la agricultura hizo su aparición en el área. En las Antillas Menores se localizaron los pueblos de lengua caribe, que fueron agricultores y ceramistas, expertos en la navegación y de tradición guerrera.

Los taínos representan el desarrollo cultural más complejo de las Antillas y de todo el área Caribe. Su economía tenía como base la agricultura, la pesca, la recolección de mariscos y la caza. Su organización sociopolítica se basaba en una confederación de jefaturas. Los ámbitos artístico y religioso se encontraban estrechamente unidos entre los taínos, siendo su principal ceremonia religiosa el rito de la *cohoba* o inhalación de polvos alucinógenos. Entre las obras de arte más estrechamente relacionadas con este rito, se encuentran los llamados *cemíes*, figuras antropomorfas en posición sedente o arrodillada, sobre las que se proyecta una especie de plataforma o bandeja, donde se ponían los polvos que se iban a inhalar. Otro elemento característico son los *duhos*, de madera o de piedra, una especie de taburetes ceremoniales en los que se sentaba el cacique para la inhalación ritual. Hay además una importante producción cerámica de carácter funerario. Dentro de la producción lítica, destaca un grupo de objetos tallados en piedra, *yugos* o aros monolíticos, vinculados con la tradición mesoamericana del *Juego de Pelota*, además de los *trigonalitos* (piedras talladas en forma cónica y

⁶² Podemos citar como bibliografía general en el ámbito de los estudios de las culturas del Área Caribe: Oliver y McEwan (2008), Pané (1990).

perfectamente pulidas) y las *hachas petaloideas*. Otras manifestaciones artísticas son amuletos hechos de hueso y concha, pequeñas figuras antropomorfas y pintaderas.

1.4. Área Andina⁶³

Es la segunda superárea que albergó el desarrollo de culturas que desembocaron a lo largo de su evolución en estados antiguos, y cuya relevancia nos obliga a detenernos en ella de un modo especial de manera semejante a como lo hemos hecho en el caso de Mesoamérica.

Los Andes dan origen a tres regiones ecológicas: costa o litoral pacífico, los Andes propiamente dichos, denominados Sierra, y la llamada Montaña o vertiente oriental de las cordilleras. En este vastísimo territorio suelen considerarse longitudinalmente tres áreas singulares: *Andes Septentrionales*, *Centrales* y *Meridionales* y aunque en estas diferentes subáreas se desarrollaron particularidades regionales, a continuación propondremos algunas consideraciones de carácter general cronológico, que nos permitan encuadrar el proceso cultural y artístico de los Andes en su conjunto.

Tradicionalmente se ha venido definiendo la cronología del área andina en base a las aportaciones de J. Rowe (1960), quien dividió el área en horizontes y períodos. Se basaría en tres períodos de unificación cultural representados por los horizontes: Chavín-Tiahuanaco/Huari- Inca, entre los que se sitúan períodos de regionalismo cultural, siguiendo la siguiente secuencia:

- Precerámico (...1800 a.C.)
- Cerámico Inicial (1800-900 a.C.)

⁶³ El repertorio bibliográfico de referencia para cualquier aspecto de la historia y la cultura de los pueblos indígenas del área andina es el *Handbook of South American Archaeology* Isbell y Silverman (2008), Alonso Sagaseta (2005), Ballesteros (1994), Blasco y Ramos (1986, 1991), Cabello (2003) Cuesta (1980), Marcos (2005), Quilter (2005), Rowe (1960), Stone-Miller (2002), Villacorta (2012), Wilson (1999).

- Horizonte Temprano (900-200 a.C)
- Intermedio Temprano (200 a.C.-600 d.C.)
- Horizonte Medio (600-1000 d.C)
- Intermedio Tardío (1000-1476 d.C.)
- Horizonte Tardío (1476-1534 d.C)

Otros autores, criticando que esta secuencia refiere más concretamente al Área Central Andina, en lugar del conjunto del área, han formulado otras propuestas como: Precerámico o Lítico; Arcaico o Cerámico Inicial; Formativo; Culturas Regionales o Clásicas; Horizonte Medio; Estados Regionales y Horizonte Tardío.

A continuación presentamos un cuadro cronológico a modo ilustrativo, que incluye un tipo de periodización diferente a las indicadas previamente, pero que igualmente nos sirve para aproximarnos a las culturas del área (Fig. 9):

		PUNA	SIERRA	COSTA Norte	COSTA Central	COSTA Sur
2500 a.C.		PERIODO ARCAICO				
1400 a.C.	FORMATIVO	Pucara	Chavín	Cupisnique	Ancón	Paracas
800 d.C.	CLÁSICO	Tiahuanaco	Recuay	Vicús Mochica	Lima	Nazca
	POSCLÁSICO		Huari			
1200 d.C.		Collas Lupacas		Chimú	Chancay	Ica-Chincha
1450 d.C.			Inca			

Fig. 9. Cuadro cronológico cultural del área Andina. En VV.AA. (2005a).

1.4.1. Área Andina Septentrional

Los Andes Septentrionales pueden asimilarse con la tradicionalmente llamada *Área Intermedia*; incluiría las regiones andinas y costeras de los actuales Colombia, Ecuador, la parte occidental de Venezuela, en donde se prolongan los

Andes alrededor del lago de Maracaibo, Panamá y parte de Costa Rica. En la actual Colombia, los Andes se dividen en tres cordilleras principales, con estrechos valles de clima tropical. En altiplanos, como el de Bogotá, hay evidencias de pastoreo y de cultivo de la patata, mientras que los valles por debajo de los 2.500 m. fueron más apropiados para el cultivo del maíz. En el actual Ecuador los Andes forman dos cordilleras coronadas por volcanes. La costa ecuatoriana tiene una amplia llanura costera tropical en el norte, que en el suroeste se convierte en una región más árida.

El desarrollo de la agricultura, permitió durante el período Formativo un aumento de la población, que conllevó el establecimiento de poblados permanentes y el aumento de la complejidad social. Entre el cuarto y tercer milenio antes de Cristo surgió la cerámica en la costa caribe colombiana. Las cerámicas más antiguas son claramente utilitarias en forma de cuenco y ollas globulares, con decoración simple. Estos primeros ejemplos se fechan entre 4000 y 3350 a.C. Además de centros pioneros en esta elaboración cerámica como Puerto Hormiga, destacan las representaciones de la cultura Valdivia (en la costa del actual Ecuador), en torno a 3200-2300 a.C., y de Momil (al norte de Colombia). En el caso de Valdivia, la manifestación más llamativa son las figurillas de cerámica, aparentemente derivadas de primitivas figuras de piedra. Se modelaban a mano y en ellas destaca especialmente el cabello, que forma una especie de gran peluca con peinados variados. En Momil la cerámica es compleja, con gran variedad de formas. De este material se hicieron sellos o pintaderas, silbatos, pendientes, sonajas y torteros⁶⁴. Las figurillas más características de Momil son macizas y se modelaron a mano, en una arcilla de color crema, gris y excepcionalmente negra.

Al Formativo tardío ecuatoriano pertenece el Horizonte Chorrera, con asentamientos localizados al pie de las elevaciones costeras. De gran importancia son sus recipientes cerámicos con formas típicas como platos, cuencos y botellas

⁶⁴ Los torteros son fusayolas o volantes de huso.

globulares en las que además encontramos ya las formas que se consideran más característicamente andinas: el asa estribo y cuerpos modelados en forma humana o de animal. Se encuentran también figurillas huecas modeladas a mano. Junto a ellas, aparecen otro tipo de objetos distintivos de rango como orejeras, cuentas de collar de concha y trabajos en cristal de roca. La decoración cerámica puede incluir engobe rojo y pintura⁶⁵, tanto con diseños geométricos como figurativos.

Tras la unificación cultural y artística que significó el Formativo, acontece un proceso de regionalización entre 300 a.C. y 500-1000 d.C. La economía se basa en la agricultura, y el consiguiente sedentarismo trae consigo el establecimiento de poblados estables que se asientan bajo el mando de un cacique. En este mismo contexto aparecen centros ceremoniales. La variedad de prácticas funerarias es muy grande, y en ellas se evidencian acusadas diferencias de prestigio apreciables en función de la riqueza de sus ajuares, poniendo todo ello de manifiesto la existencia de especialistas. En la actual Colombia podemos mencionar, con diferentes tipos de enterramientos, Tamalameque y San Agustín. Asociadas con los entierros se encuentran esculturas monumentales, ubicadas en el interior de cámaras o en campo abierto, en lo alto de cerros. Entre ellas destacan representaciones de un monstruo-jaguar, guardianes o atlantes, guerreros y animales.

La importancia que adquiere el arte vinculado al mundo funerario se aprecia en la orfebrería. Calima surge como una de las grandes regiones orfebres. Se encontraron aquí tumbas de las que proceden adornos como narigueras y figurillas. Pero quizá la muestra más representativa de la orfebrería colombiana, está representada por las piezas encontradas en un contexto funerario en Quindío y que constituyen el famoso *Tesoro de los Quimbayas* expuesto en el Museo de

⁶⁵ Entre las diferentes técnicas pictóricas, en Chorrera, destaca la aplicada por medio de la técnica iridiscente que se consigue aplicando antes de la cocción un engobe muy diluido con óxido de hierro. Tras la primera cochura, la vasija vuelve al fuego a baja temperatura. Las partículas minerales del engobe producen el efecto iridiscente, y el óxido de hierro origina el característico color rosáceo de la superficie-.

América de Madrid, del que hemos tenido ocasión de hablar en el capítulo anterior.

Alrededor del 1400 d.C. en la actual Colombia, hay dos fuertes confederaciones de poblados bajo el control de un cacique. Son la confederación Tairona y la Chibcha o Muisca. La primera desarrolló artes como la cerámica –de gran variedad formal-, lapidaria -hachas monolíticas y bastones o mazas ceremoniales-, y muy especialmente la orfebrería, con gran variedad de adornos distintivos de los jefes. En territorio muisca se encuentra el mítico *El Dorado*, asociado a una ceremonia de entronización de caciques en la laguna de Guatavita. Entre su producción de artes plásticas destacó la metalurgia en forma de los famosos *tunjos* o exvotos para ofrendas y numerosas muestras de joyería para la elite.

En los Andes Septentrionales se desarrollan también las culturas Tolita -en la costa norte de Ecuador-, y Tumaco en la costa sur de Colombia. Entre las manifestaciones artísticas de Tumaco-Tolita destacan las figurillas de cerámica de tendencia realista. Se han representado dioses, seres fantásticos, sacerdotes, cabezas trofeo, máscaras o escenas de vida cotidiana. De La Tolita proceden también una gran cantidad de objetos de cobre, oro e incluso platino. Utilizaron la incrustación de piedras preciosas o semipreciosas como esmeraldas, ágatas, obsidianas o turquesas. En este contexto, se han hallado gran variedad de adornos como narigueras, orejeras, brazaletes, collares y pectorales. Al sur de La Tolita, Jama-Coaque parece pertenecer al mismo complejo cultural que Tumaco-Tolita o encontrarse bajo su órbita de influencia. Sus figurillas de cerámica son semejantes a aquellas, pero destacan en Jama-Coaque grandes figuras cerámicas antropomorfas ricamente adornadas.

La influencia de Chorrera se aprecia en otros centros como Guangala o Bahía, destacable la primera por la excelencia de sus recipientes cerámicos y la segunda por la variedad de tipos de sus figurillas. En este mismo período y en la

sierra ecuatoriana destaca el arte cerámico de centros como Panzaleo y Tuncahuán.

El período Tardío o de Integración se caracteriza en la costa ecuatoriana por el gran desarrollo de las redes comerciales. Entre las artes de los más significados pueblos costeros destacan las manifestaciones de los Manteño y Milagro-Quevedo. Los primeros fueron destacados escultores en piedra. Su cerámica tradicional, en la que domina el carácter escultórico, es de color gris-negro y destacan formas como el cántaro, silbatos, pequeñas figurillas antropomorfas o grandes figuras huecas modeladas que constituyen el pie de un pebetero. Además, dominaron varias técnicas orfebres que permitieron realizar objetos utilitarios como anzuelos, cinceles, hachas o mazas y otros objetos destinados a adornos distintivos de la elite como pendientes o narigueras. En Milagro-Quevedo la orfebrería alcanzó un mayor desarrollo, produciendo herramientas como hachas grandes y pesadas de cobre y *hachas moneda* utilizadas como una medida de cambio. Los adornos personales se caracterizaron por el engarce de turquesas que permitió enriquecer las piezas. Otra manifestación destacada en Milagro-Quevedo fue el tejido. Se empleó generalmente en algodón, bajo la técnica decorativa del *ikat*⁶⁶. La cerámica es sin embargo pobre en lo relativo a formas y decoración.

Finalmente, en la sierra ecuatoriana destaca la cultura *Negativo del Carchi*, llamada así por la técnica de su decoración cerámica, más conocida como Capulí. El arte de Capulí destaca por su cerámica, cuya forma básica es la *compotera*. La decoración característica, frecuentemente en negativo, es de diseños geométricos. En los ejemplares más llamativos el pedestal se sustituye por figuras humanas, a modo de atlantes. Pero son especialmente conocidas las figuras de *coqueros*, hombres sentados en un banquillo con el *acuyico* o bola de coca en la boca. En la

⁶⁶ La técnica *ikat*, es también conocida como técnica de teñido mediante el anudado de los hilos de la urdimbre. El Museo de América ha desarrollado un proyecto, y a través del siguiente enlace se puede acceder a un video que permite documentar las distintas fases de la técnica de *ikat*: <http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/investigacion-y-proyectos2/proyecto-ikat2/Video-ikat.html>

sierra central, los Puruhá hicieron unos peculiares cántaros de cerámica que representan seres humanos. Más al sur, los Cañari destacaron sobre todo por el trabajo de los metales, en plata, cobre y oro.

1.4.2. Área Andina Central

En los Andes Centrales se desarrollaron las culturas más complejas del área cultural Andina. La Sierra Central estuvo muy poblada en tiempos prehispánicos y alcanzó un elevado nivel de complejidad sociopolítica. El particular medio físico fomentó el desarrollo de una ganadería en las regiones más elevadas de los Andes, orientada al pastoreo de llamas y alpacas. En altitudes medias se cultivaba patata y otros tubérculos, quinoa y maíz, mientras que en las más bajas tuvieron especial desarrollo los árboles frutales y la coca. Geográficamente, la costa peruana representa el comienzo del más largo desierto de América, mientras que la vertiente oriental de los Andes en ésta área, es una imponente selva húmeda.

El Período Arcaico es una etapa de experimentación agrícola y ganadera y el comienzo de la vida sedentaria en aldeas. Además, en la Costa Central se encuentran los más antiguos testimonios de arquitectura pública y urbanismo, destacando: Caral, Río Seco del León, Bandurria, Aspero, Los Gavilanes o Culebras. La sierra norte será testigo de las primeras construcciones públicas con probable función religiosa, pudiendo señalar ejemplos como: Kotosh, Shillacoto, Huaricoto, La Galgada o Piruru. En estos centros se evidencia ya la existencia de una sociedad diferenciada.

Entre 2900 y 1800 a.C., Precerámico Tardío, nos encontramos con testimonios artísticos que tendrán una larga tradición en el mundo andino, como la cestería, los mates o calabazas pirograbadas y los textiles. Los restos de tejido más antiguos se remontan al 5780 a.C-, y proceden de la cueva de Guitarrero. El algodón fue el material principal para la confección de esta primera producción

textil en la costa central peruana, mientras que en el Sur se utilizó la lana de los camélidos serranos. Estos tejidos se realizaban a mano mediante las técnicas de *entrelazado* y *anillado*. Se empleaban entonces para la fabricación de redes, mantos, bolsas, manteletas, faldellines y turbantes.

A partir de 1800 a.C., fecha aproximada de aparición de la cerámica, se inicia en los Andes Centrales el Período Formativo. Aunque se mantienen todavía recursos económicos basados en la caza y la recolección, se va consolidando el proceso de domesticación de plantas y animales, lo que añadido al aumento de población y al consolidado sedentarismo, impulsan la aparición de grandes centros, en los que aparecen especialistas dedicados a la producción artística. La organización social se basó en este momento en jefaturas, manifiestas a través de su arte funerario. Algunos centros importantes en este momento son: Garagay, Moxeke y Cerro Sechín. Pero de entre todos los centros ceremoniales formativos, destaca Chavín de Huantar, situado en la sierra norte. Con Chavín destaca un estilo que se manifiesta sobre piedra grabada, cornisas, dinteles, losas, obeliscos, y que floreció entre 1200 y 300 a.C. Los temas dominantes en su iconografía son una serie de personajes antropomorfos relacionados con el jaguar, el águila o halcón y la serpiente. Este estilo también se manifestará en la cerámica, orfebrería de oro y finas telas de algodón.

Con el desarrollo de Chavín, desde el Formativo, hallamos el origen del siguiente período llamado Horizonte Temprano, del que también es protagonista. Chavín es sobre todo conocido por su arte escultórico en forma de losas y elementos arquitectónicos en los que se han representado grabados de figuras de carácter religioso. Algunas muestras destacadas de la escultura típica de Chavín están representadas por el *Lanzón*, el *Obelisco Tello*, o el *Dios de las Varas* en la Estela Raimondi. La cerámica fue otro de los vehículos de expresión favoritos del estilo chavín, destacando las depositadas como ofrendas en la *Galería de las Ofrendas* en el Templo Viejo, cuyas formas más habituales de recipientes fueron cántaros y botellas. Hay varios estilos entre las cerámicas que sirvieron de

ofrendas, siendo los más destacados la cerámica *draconiana*, la *cerámica floral* y la cerámica *Chavín-Rocas*. Esta última es la que ha sido tradicionalmente considerada como el estilo clásico chavín. Junto con Chavín, la cerámica más difundida es la de Cupisnique, en la Costa Norte, cuyo centro de distribución fue el valle de Chicama. Se ha confundido con Chavín y representa un ejemplo característico de cerámica funeraria.

En la costa sur del área central andina, se desarrolla durante el Formativo la cultura de Paracas entre 550 a.C. e inicios de la era cristiana. Ésta es la primera sociedad compleja de la Costa Meridional de Perú. Representa el extremo más meridional de la influencia de Chavín. Destaca el asentamiento de Ánimas Altas, donde se encontraron grabados que representan al llamado *Ser Oculado*. La cerámica Paracas produce formas típicas como cuencos, cántaros y botellas principalmente. Es una cerámica policroma, cuyas representaciones más antiguas se basan en elementos geométricos, figuras humanas y felinos. Posteriormente aparecerán imágenes del *Dios de las Varas* chaviniano, que será después sustituido por el *Ser Oculado*. El arte del tejido, asociado al mundo funerario, tiene una especial relevancia en Paracas, como muestran los hallazgos de los dos componentes culturales de Cerro Colorado: *Cavernas* y *Necrópolis*. En *Cavernas*, las cámaras funerarias contenían fardos funerarios con evidente diferenciación social. Los ajueres de los enterramientos más ricos contenían cerámicas, calabazas pirograbadas, joyas de oro y concha, cestos, collares de conchas y pieles de zorro. La *Necrópolis* de Wari Kayan disponía numerosos fardos. Su decoración era geométrica o figurativa. Pero el estilo más llamativo es el bordado, de gran policromía, que representa elementos de la fauna, flora, y personajes ataviados ceremonialmente de Paracas.

Tras el declive de Chavín, siguió en los Andes Centrales un proceso de regionalización que se ha denominado Desarrollos Regionales o Intermedio Temprano y que puede situarse entre 100 y 800 d.C. Constituyeron la base de la economía la agricultura intensiva y la ganadería, y la población se concentró en

grandes poblados vinculados a centros ceremoniales, llegando a un nivel socio político de estado incipiente, con fuertes especialistas en el ámbito artístico. La existencia de una clase dirigente aumentó la demanda de artes, especialmente vinculadas al mundo funerario. Entre el 200 a.C. y 100 d.C. existían todavía una serie de jefaturas independientes como Salinar, Virú-Gallinazo o Vicús. Ésta última cuenta con miles de tumbas en forma de pozo profundo con cámara de las que proceden centenares de vasijas de cerámica, con especial importancia de la botella en sus diferentes variantes.

Los moche o mochica se desarrollaron como un grupo de estados independientes entre 200 y 850 d.C. Combinaron una economía basada en los recursos marinos, con una agricultura avanzada y una ganadería basada en la llama. Mantuvieron además un floreciente comercio. Los mochica fueron una sociedad elitista con gran énfasis en la construcción y mantenimiento de los templos, así como en la producción de artefactos rituales. Las elites mochica se representaban en el arte mueble, en el que la religión y el ritual jugaron importantes papeles. La existencia de diferencias sociales se pone claramente de manifiesto en los enterramientos: la mayor parte de los cadáveres moche se envolvían en un manto tejido, rodeados de ofrendas de cobre y cerámica. Mientras que los enterramientos reales dieron especial importancia al metal, como atestiguan las tumbas excavadas en diferentes centros. El cobre se destinaba a la gente corriente, en forma de orejeras, pinzas, máscaras, o discos, pero el oro y la plata se reservaban para la nobleza. La orfebrería moche muestra una enorme maestría en el trabajo, debido a la excelente aplicación de diferentes técnicas. Pero de entre todas las artes moches, será la cerámica su manifestación más notable, además de constituir la mejor fuente de información sobre su cultura. La forma dominante es la botella globular con gollete estribo, pero puede adoptar otras muchas formas. Se trata de una cerámica narrativa y expresiva, generalmente bícroma, cuyo fondo suele ser un engobe de color crema sobre el que se dibuja en color pardo rojizo. Las dos principales tendencias son escultóricas y pictóricas. La función de estas vasijas fue doméstica, funeraria en

tumbas de la elite, y como contenedor de la *chicha*. Las cerámicas escultóricas se han asociado a enterramientos, destacando las famosas *cabezas retrato*, de personajes importantes, reyes o jefes. Es un arte realista, que representa numerosos momentos de la vida cotidiana: escenas de caza, pesca y recolección, de guerras generalizadas o de combates singulares, de captura de prisioneros, de navegación, de música y danza, de juegos, pero también de ceremonias, sacrificios y ritos funerarios, así como representaciones eróticas. No podemos olvidar tampoco el tejido moche, que empleó principalmente la técnica del tapiz combinando algodón y lana.

En la costa centro existieron al mismo tiempo una serie de culturas probablemente organizadas en jefaturas, que estuvieron estrechamente relacionadas. Entre ellas destaca la cultura Lima. Su principal manifestación artística fue la cerámica a través de diferentes estilos, entre los que es frecuente la colocación de figuras humanas o animales en la parte superior de las botellas, dominando las aves que llevan otro animal en el pico. Su contexto es generalmente funerario, destacando el conjunto de Maranga o Huaca Arámbaru.

En el sur, en las llanuras costera de Perú se asentó el pueblo Nazca entre el 200 a.C. y el 600 d.C. Se extendía desde el Valle de Pisco al norte, hasta los valles de Yauca y Acarí en el sur. Estaba formado por diferentes unidades políticas con una economía basada en la agricultura, y muy relacionadas cultural y artísticamente, que compartían una misma religión. La cerámica es su producción plástica más destacada. Sus variaciones estilísticas y temáticas han dado origen a diversas clasificaciones. Empleando la técnica del adujado, las formas son las tradicionales peruanas: platos, cuencos y vasos, jarros y botellas, hay formas mixtas y vasijas efigie, en forma de figuras humanas y animales, cabezas y plantas. Destaca la riqueza de su policromía y entre su temática destacan las *cabezas cortadas*. Su función principal fue doméstica y funeraria. Además de por su llamativa cerámica, los Nazca han sorprendido al mundo por las famosísimas pistas o líneas y dibujos entre Nazca y Palpa. Sobre un desierto se encuentran

inmensos diseños de color blanco-amarillento a escala gigante, realizados a base de surcos en el suelo, retirando la capa de tierra superficial.

La influencia de Chavín fue muy significativa a lo largo de todo este período en los diferentes desarrollos regionales como hemos visto. Esta influencia tuvo una especial presencia en la Sierra Norte, donde Recuay aparece como continuadora cultural. La importancia de la guerra es clara en el arte de Recuay. Destacó por su cerámica y escultura en piedra, de formas esquemáticas. Su cerámica está elaborada con arcilla blanca y cuenta con formas variadas como botellas, jarros modelados en forma de aves y seres compuestos y figuras humanas.

En el altiplano del lago Titicaca destacó la gran ciudad de Tiahuanaco. Entre los antecesores cercanos de Tiahuanaco, el más destacado es Pucará, que representa el punto de encuentro entre las tradiciones culturales de la costa y de la sierra central con las del sur de los Andes. Pucará se encuentra en el norte de los ríos que forman la cuenca del lago Titicaca, y se desarrolló entre 250 a.C. y 380 d.C. Sus manifestaciones artísticas más conocidas fueron la escultura en piedra y la cerámica. Las primeras tienen un aspecto macizo, monolítico, y parecen representar hombres con los brazos y piernas replegados y grandes cabezas con enormes ojos cuadrados. Un ejemplo sería el *Degollador de Pucará*. Hay también losas talladas a modo de estelas con figuras humanas y de felinos. Dentro de la cerámica pucará destacan vasos, cántaros y cuencos con pedestal, engobados y pintados.

Tiahuanaco representa, a partir del 500 d.C., el primero de los que pueden considerarse como imperios suramericanos, que protagonizará una expansión militarista y religiosa. Han aparecido, asociados a diferentes edificios, importantes estatuas labradas que probablemente fueran divinidades, entre ellas destaca el *Monolito Ponce*, que representa a seres sobrenaturales portando keros, conchas strombus y pututos. La cerámica, otra de sus manifestaciones plásticas relevantes,

muestra representaciones de camélidos, felinos, serpientes, criaturas compuestas, y círculos de luz que los relacionan con importantes constelaciones. La cerámica es engobada en rojo y la forma más frecuente es la del kero.

Entre 600-900 o 1000 d.C., se desarrolla el denominado Horizonte Medio representando por el Imperio Huari, cuyo sitio epónimo está situado a unos 25 km de la actual ciudad de Ayacucho. Entre los centros regionales huari destaca Pikillacta. Huari supuso un impulso considerable para el desarrollo del urbanismo en los Andes Centrales. El arte, y particularmente la cerámica serán una muestra clara de la expansión de una cultura que impondría unas técnicas y una iconografía particular. Aparecieron además objetos de turquesa, lapislázuli y finos tejidos policromados, y en todos ellos se encuentran las representaciones de divinidades y seres míticos. Huari posee además una escultura en piedra relacionada con la de Tiahuanaco. En todas estas manifestaciones, nuevamente la diferenciación social es patente.

En el Período Intermedio Tardío se desarrollan los grandes reinos andinos, principalmente entre el 1000-1450 d.C. En este momento renacen las culturas locales. Se produce una dicotomía entre las culturas de la costa y las de la sierra. La organización socio-política presenta modelos muy variados, desde pequeños cacicazgos, generalmente en la sierra, hasta auténticos estados en la costa. La producción artística experimentó un significativo aumento en cuanto a su cantidad, variedad y calidad técnica.

En el mismo ámbito geográfico en el que siglos atrás se había desarrollado el estado Moche, surgieron ahora dos culturas: Sicán y Chimú. La cultura Sicán surgió hacia el 700-750 d.C. y se mantuvo hasta aproximadamente el 1375, cuando el territorio fue conquistado por el reino Chimú. Sicán se organizó como estado de carácter teocrático. Su arte es básicamente religioso, destacando la presencia de una imagen antropomorfa conocida como *Señor de Sicán*. Las cerámicas representativas de Sicán son de color negro brillante, y son comunes

diferentes tipos de botellas globulares. El arte Sicán es especialmente famoso por su metalurgia, destacando en el trabajo de láminas de tumbaga repujada. Objetos muy característicos son los *tumis*, en cuyo mango aparece el *Señor de Sicán*. De bronce se hacían utensilios, ornamentos y objetos rituales.

El reino Chimú o Chimor fue el estado regional más poderoso de la costa peruana entre 1250 y 1460. Su capital fue Chan-Chán. En lo relativo al arte mueble, la producción de utensilios y obras de arte fue de gran magnitud, hecho que pone de manifiesto la existencia de talleres de especialistas y en definitiva de una producción con fines domésticos y suntuarios. Todos los objetos se hacían en serie, a molde, tanto para la cerámica doméstica -de color rojo-, como para la de lujo -de color gris-negro-. Destacan especialmente las botellas de muy diversas formas, como por ejemplo las botellas-efigie o escultóricas que representan seres humanos, animales y plantas. Además de las formas escultóricas domina la decoración en relieve o modelada. El arte chimú tiene una evidente preocupación naturalista. Además de la cerámica, destacarán los textiles chimús por su gran calidad, generalmente realizados con algodón y lana y destacando la elaboración de alfombras y tapices. Su iconografía recuerda la de los frisos de los muros de Chan-Chán, en forma de felinos, peces y serpientes muy estilizadas, así como diseños geométricos que enmarcan esquemáticas figuras antropomorfas. La orfebrería fue otra de las artes características chimús. Trabajaron sobre todo el oro y la plata y produjeron refinados objetos rituales y joyas, destacando unos grandes pectorales hechos de placas repujadas y con elementos colgantes.

Finalmente debemos mencionar Chancay, ubicada en el actual departamento de Lima, en los valles de Chancay, Huaura y Chillón. Sus límites cronológicos oscilan entre 1300-1450 d.C. aproximadamente, momento de la conquista Inca. La acción de los huaqueros y los pocos restos materiales hallados en su contexto original, hacen que el conocimiento de esta cultura sea bastante parcial. La cerámica chancay emplea el color blanco en el fondo de sus producciones, y el negro para los diseños sobre representaciones modeladas de

peces, monos, gatos y aves. Destacaron tipologías como cántaros y platos, siendo característica la forma del cántaro en cuyo cuello se representa una cabeza modelada y pintada (a estos cántaros se les conoce con el nombre de *chinas*). Los tejidos chancay presentan figuras de manera esquemática y estilizada, siendo comunes temas como las olas del mar o serpientes bicéfalas. Sorprendieron además por la utilización del arte de plumería, en asombrosas combinaciones y efectos con colores de los mantos de plumas.

Será precisamente uno de estos reinos, cuyo apogeo se sitúa entre 1438 y 1533, el que representaría el último período de unificación cultural del mundo andino: Los Incas, recibiendo este período la denominación de Horizonte Tardío. Los incas fueron perfeccionadores de todas las artes ya existentes, infundiéndolas su propio estilo. Legitimaban sus orígenes por medio de un mito a través del cual se justificaba su asiento en el valle de Cuzco y el origen de su linaje. La verdadera expansión del imperio comenzó en 1438, con Pachacutec el *Reformador*, y continuaría con los sucesivos incas hasta alcanzar el sur de Colombia y el norte de Chile y Argentina. La expansión inca se entiende sobre la base de un sistema de alianzas matrimoniales y redes de redistribución. Desde Cuzco una diarquía perteneciente a dos dinastías diferentes, Hanan y Hurin, gobernaba el imperio o Tahuantinsuyu, que se dividía en cuatro grandes regiones. Éste constituía un sistema de organización dual y cuatripartito de antigua tradición andina. En la cúspide de su organización jerárquica se encontraba el Sapay Inca. Una nobleza de rango superior estaba constituida por los varones del linaje o *panaca* de los incas, y existía también una nobleza de segundo orden formada por los linajes dirigentes de los pueblos vecinos del Cuzco. Los funcionarios del Estado y los jefes militares formaban una clase intermedia, en la que los artistas ocupaban una posición social particular. La base de su organización era el *ayllu*, un conjunto de descendientes de un antepasado común, unidos por la posesión y el trabajo en común de la tierra, y que estaban obligados a realizar una serie de prestaciones al estado en forma de diversos tipos de trabajo. Con el fin de hacer productible la mayor parte de tierra posible, se recurrió al sistema de andenes, modificando la

morfología de las laderas. Además, los incas desplegaron una inmensa actividad constructiva en lo que puede considerarse claramente como una arquitectura del poder. La unidad básica de la arquitectura cuzqueña era una *kancha*, que consistía en tres o más estructuras agrupadas de manera simétrica alrededor de un patio, y rodeado todo el conjunto por una cerca. Entre los templos destaca el Coricancha o Templo del Sol en Cuzco. Otros edificios de carácter singular son las *colcas* o almacenes circulares o cuadrangulares. Las *kallankas* fueron el rasgo principal, a modo de grandes edificios rectangulares, cuyas funciones debieron ser públicas y variadas.

El área de distribución de la cerámica coincide con la expansión del Tahuantinsuyu. Es una cerámica sobria, sencilla y de gran elegancia y calidad, realizada por auténticos artistas. A pesar de la fuerte estandarización, hay pequeñas diferencias entre la cerámica producida en Cuzco y la de los talleres provinciales. La forma más característica es el *aríballo*, cántaro cuyo cuerpo tiene un perfil piramidal, base cónica y un cuello largo con los bordes acampanados, dos pequeñas asas, dos apéndices y una cabeza de animal modelada en la unión del cuello con el cuerpo. Otras tipologías serían: cántaros, ollas y cuencos con asas laterales, *keros*, escudillas y platos circulares muy abiertos. La cerámica más característica es policroma, predominando los diseños geométricos, generalmente organizados en paneles o franjas. La decoración suele ser pintada, y entre los diseños más populares del *estilo imperial* se encuentran el *helecho*, los espacios ajedrezados o en forma de damero, las grecas con rombos concéntricos, y estilizaciones de figuras de animales. La función principal de esta cerámica es funeraria, aunque hay funciones específicas como la de los aríbalos, que servían para trasegar la chicha, bebida ceremonial por excelencia, a los *keros* donde se bebía; o los *pucus*, en los que se ofrecían hojas de coca. Mención especial merecen las maravillosas vasijas en miniatura que se depositaban como ofrendas en los elevados cerros de los Andes, en los denominados *santuarios de altura*, y muchas veces acompañando a los enterramientos de niños sacrificados.

Los textiles formaban parte de la política de regalos y donaciones del estado inca, por lo que la demanda de vestidos fue muy grande⁶⁷.

Los artistas incas sobresalieron también en el trabajo de los metales. En la orfebrería inca se encuentran una serie de láminas de oro y plata repujadas o caladas que se cosían en los vestidos de la nobleza y que pueden estar decoradas. También en asociación con los vestidos son muy característicos los *tupus*, grandes alfileres con los que sujetaban las *llicllas*. Los adornos personales - distintivos de rango- constan de: brazaletes, pectorales, anillos y grandes orejeras. Mención especial merecen las figurillas fundidas de oro y plata en forma de hombres, mujeres, llamas y alpacas utilizadas en muchas ocasiones como ofrendas.

Tallados en piedras duras se encuentran *morteros*, recipientes cilíndricos, decorados en sus paredes con pequeños animales en relieve, figuras de llamas y alpacas, etc.

Por último, aunque el capítulo de la talla en madera sería amplio, mencionaremos solamente las *pajchas* o recipientes para libaciones rituales. Aunque su forma es variable, básicamente tienen un cuerpo más o menos globular, donde se colocaba la chicha, y una larga vertedera cuyo canal se tallaba a veces. Solían decorarse con motivos geométricos y figurativos policromos, y también se añadían figurillas en relieve, generalmente animales. Los incas continuaron con su trayectoria política y cultural e incluso mantuvieron la tradición imperial hasta 1572, cuando fue decapitado en Cuzco Tupac Amaru, el último inca.

1.4.3. Área Andina Meridional

Los Andes Meridionales comprenden las tierras altas del Sur de Bolivia, el Norte de Chile, y el Noroeste de Argentina. Se trata de una gran región semiárida

⁶⁷ Para más información relacionada con la indumentaria inca, véase el capítulo 2 de ese trabajo.

en la que se evidencian dos grandes provincias fisiográficas: la estrecha faja costera pacífica y el amplio interior montañoso.

Sobre un antiguo sustrato cultural de pueblos recolectores del litoral pacífico y de cazadores andinos, se fueron superponiendo influencias culturales diversas e incluso migraciones de pueblos procedentes de Perú y de la cuenca del Amazonas que llevaron la agricultura y la cerámica al área. A finales del período Cerámico Temprano (500 a.C.- 600 d.C.), una nueva oleada de difusión cultural transformó las sencillas sociedades aldeanas en otras más complejas. Este hecho será más evidente en el Cerámico Medio, cuando se hace sentir la presencia de Tiahuanaco, aunque también existieron tradiciones artísticas locales. Antes de dicha influencia se encuentran manifestaciones artísticas asociadas a la *Cultura de los Túmulos*, a la que se asocia una cerámica con particular forma de ánfora - asas colocadas en la parte inferior del cuerpo, cerca de la base-, y las urnas funerarias. Pero destaca sobre todo el arte lapidario, con pipas de piedra pulida, hachas en forma de "T", cuencos y esculturas de piedra.

En el Oasis de Atacama, actual Chile, se desarrollan diferentes estilos o fases cerámicas, siendo los tipos más comunes vasos, cántaros y ollas, de colores rojo pulido las más antiguas, y posteriormente negras. Pero tal vez los objetos más característicos de los pueblos de Atacama son las tabletas de madera talladas asociadas a las tumbas, que se utilizaban para inhalar alguna especie de rapé, cuyo mango está tallado con figuras masculinas, felinos, cóndores o alguna especie de divinidad. Los atacameños fueron también excelentes metalúrgicos. De bronce hacían herramientas, como hachas, cinceles, punzones, anzuelos, pinzas, cuchillos, agujas, pero también adornos como brazaletes y prendedores. Estos objetos estaban asociados a un contexto funerario. La cerámica es generalmente monocroma. Entre los objetos más característicos estarían los bezotes o adornos labiales de piedra pulida de ópalo, jaspe y ónice, las pipas de piedra en forma de "T" invertida o *pipas monitor*, pendientes, brazaletes y anillos de cobre.

En el Noroeste Argentino, desde un punto de vista cultural y artístico destacan diferentes subáreas que presentan diferencias medioambientales. Entre los pueblos que allí se asentaron, se produjeron gran variedad de expresiones artísticas. A todos esos pueblos se les conoció con el nombre genérico de *Diaguíta*, y se establecieron dentro de un patrón de sociedades complejas. De entre las culturas cerámicas tempranas del Noroeste destaca *Condorhuasi*, (200 a.C. y 200-300 d.C). Se han encontrado evidencias de prácticas agrícolas, y la cría de llamas debió de constituir el recurso económico más importante. Las manifestaciones artísticas más destacadas son la cerámica y la escultura en piedra, con especial relevancia la imagen del felino. El contexto de aparición de este arte es generalmente funerario.

Otra de las culturas del Noroeste argentino es la *Candelaria*, concretamente su larga tradición cultural le lleva desde los comienzos de la era cristiana y se extiende hasta el 1000 d.C. En su producción cerámica destacan las urnas, de cerámica gris, con cuerpo ovoide o alargado y cuello estrecho. Se decoran con incisiones punteadas formando diseños triangulares y algunas con pastillaje o llevan en el cuello un rostro humano modelado. Importante fue también su producción cestería, textil, piezas –generalmente diademas- de plumería, cuentas de collar de concha de variada procedencia.

La *Ciénaga* empezó a surgir hacia 300 d.C., y con el tiempo, dio lugar a la cultura de La *Aguada*. Una de las artes más características de La Ciénaga son los vasos tallados en piedra y decorados con figuras en relieve. Su forma es cilíndrica y su superficie, pulida. Dominan en ellas las representaciones humanas y de felinos. Una de las representaciones más frecuentes es la del *sacrificador*, un personaje que lleva un hacha en una mano y una cabeza trofeo en la otra. Aparecen también ejemplos de orfebrería en oro, plata, cobre y bronce. Objetos muy característicos de La Ciénaga son las pipas de cerámica. Posteriormente la Aguada (600-800 d.C.), añade motivos antropomorfos, zoomorfos y de aspecto fantástico. Hay cerámica policroma, con colores negro y púrpura sobre una

superficie amarilla bruñida y es evidente la existencia de artistas especializados. En metal se hace omnipresente la figura del felino que aparece en discos pectorales, como en hachas y hasta en pinzas para depilar.

Finalmente, el arte Santamariano, está compuesto por piezas como urnas funerarias para niños de la cultura Santa María, que corresponde ya al período Tardío en el norte de la provincia de Catamarca. Otra interesante muestra santamariana son unos grandes discos de bronce que probablemente fueran escudos.

1.5. Amazonía y Cono Sur⁶⁸

El Área Amazónica coincide con la mayor cuenca fluvial del mundo. Se trata de una inmensa región cubierta por pluviselva tropical con grandes ríos, por los que se movían los pueblos tradicionales y de los que obtenían importantes recursos: la pesca era y es una actividad importante; son también pueblos agricultores de mandioca y de maíz y la caza no es un recurso principal. Los tipos de asentamientos son muy variados en el área, dependiendo de las variedades de un enorme ecosistema, no tan homogéneo como pudiera parecer. El comercio tuvo una larga tradición. Socialmente estos grupos se encontraban en el marco de las bandas o tribus en función del mayor o menor grado de desarrollo agrícola por parte de los mismos, aunque arqueológicamente y en las zonas de inundación o *varzea* se han registrado también presencia de jefaturas. Precisamente esas jefaturas fueron las productoras de una elaborada cerámica modelada y polícroma. En algunas regiones la producción de cerámica, de gran calidad, se ha mantenido hasta el día de hoy. Otras manifestaciones artísticas de carácter más general fueron la cestería, el uso del algodón y otras fibras textiles para la confección de hamacas y elementos propios de la indumentaria de los grupos del

⁶⁸ Algunas de las referencias bibliográficas empleadas para la realización de este epígrafe han sido: Varela (1993), Díaz Maderuelo (1985), Meggers (1981), Lothrop (1978).

área, la plumería (para tocados, mantos, orejeras, cinturones, etc) o las máscaras (para tapar la cara del difunto o en ceremonias rituales).

En Brasil Oriental conviven diversas familias lingüísticas, siendo una de las más representadas la Ge, que vivían en el Mato Grosso sobre todo, y eran en su mayoría agricultores, además de cazadores y pescadores. Distribuían sus casas en círculo, disponiéndolas en relación con su organización social en la que las mitades, organizaciones duales en las que se dividía cada poblado, tenían una gran importancia, dejando un amplio espacio central para las ceremonias. Algunas de las manifestaciones artísticas características del área serán la decoración y ornamentación corporal y la plumaria.

El Chaco se encuentra geográficamente en el centro de Suramérica, entre el borde de la meseta del Matto Grosso y la Pampa argentina. Aunque es más húmedo en el oeste, en conjunto es un territorio seco. Ha sido siempre un área de transición y de paso entre las llanuras tropicales de la cuenca amazónica y las Pampas, pero también ha recogido influencias de los pueblos andinos del oeste y de los guaraníes del este, todos estos de mayor complejidad cultural. Los pueblos que lo habitaron eran sobre todo cazadores-recolectores, pescadores y agricultores, asentados en pequeños grupos familiares nómadas que se reunían en unidades mayores para celebraciones sociales y ceremoniales. En el Chaco, la adopción del caballo también hizo emerger una especie de aristocracia, los *jinetes*, que se impusieron sobre los agricultores sedentarios a los que llegaron a considerar como esclavos. Los tatuajes y las pinturas faciales eran símbolos que identificaban a esa aristocracia.

La Pampa - Patagonia, en la actual Argentina, comprende el actual Uruguay, las provincias argentinas que se encuentran a lo largo de los cursos medio y bajo del río Paraná, las Pampas, Patagonia y norte y este de la isla Grande de Tierra del Fuego. En la región predominó una economía basada en la caza, la recolección y la agricultura extensiva en parte del territorio. Con la

introducción del caballo se produjo una vuelta al nomadismo y la caza, por parte de pueblos que ya habían adoptado la agricultura, de manera similar al caso que apuntábamos en páginas anteriores para las Llanuras o Praderas de Norteamérica. En el área se desarrollan manifestaciones artísticas como pinturas rupestres en las tradiciones paleoindias, que reflejaban principalmente escenas de caza, con posibles explicaciones de tipo propiciatorio o mágico. Destacan los tehuelche de la Patagonia, que eran sobre todo cazadores de guanaco. Se organizaban en bandas y vivían en campamentos de *toldos*, la vivienda tradicional. Entre sus manifestaciones artísticas destacan los *mantos tehuelche*, confeccionados con pieles de guanacos jóvenes y pintados con sencillos elementos geométricos.

El Área Fueguina estaba formada por sociedades cazadoras recolectoras derivadas de las andinas pero con una especialización costera. Se organizaron socialmente en bandas. Una de las manifestaciones artísticas destacadas en el área fue la cestería, que al igual que otras, estaba muy ligada al mundo simbólico y ceremonial de los pueblos de la región, pero también a otras esferas como la obtención de recursos. Una rica pintura corporal asociada a complejos ceremoniales era también una de sus manifestaciones artísticas destacadas.

Capítulo 4

La Musealización de las colecciones de arte indígena americano en España. Referentes internacionales.

1. El Origen de las colecciones de arte indígena americano en España. El Museo de América

De los vínculos históricos entre América y España debido al mal llamado *Descubrimiento* y las consecuencias del mismo, han dado buena muestra las diferentes colecciones museísticas y documentos conservados en numerosas instituciones públicas y privadas, así como a través de colecciones particulares a lo largo de todo el territorio español. Algunos de los ejemplos más significativos serían las colecciones del Museo de América, Museo Nacional de Antropología, Biblioteca Nacional, el Jardín Botánico, o por supuesto el Archivo General de Indias. Sin embargo, más adelante mostraremos cómo otras colecciones indígenas americanas, quizá menos conocidas, se reparten a lo largo de toda la geografía española. Todas estas colecciones, acompañadas de diarios de viaje y dibujos de exploradores y miembros de las diferentes expediciones científicas, las relaciones de cronistas, la Arqueología y otras fuentes y técnicas de investigación, nos han permitido aproximarnos mejor a la realidad indígena americana previa y posterior al contacto entre ambas realidades: la europea y la americana.

Los principales estudios realizados en el ámbito de la formación de las colecciones de arte indígena americano en España –referidas tanto a colecciones arqueológicas como etnológicas y etnográficas-, vienen de manos de quien durante muchos años desempeñó en el propio Museo de América labores, primero como Conservadora del área de colecciones Precolombinas, posteriormente como Subdirectora, y finalmente y durante casi 17 años como Directora de la institución. Nos referimos a Paz Cabello Carro. De entre sus diversas publicaciones en este ámbito, tomaremos como referencia las siguientes especialmente (1993; 1994 y 2001). Igualmente nos remitiremos a las aportaciones realizadas por Araceli Sánchez Garrido (1994), basadas además en su experiencia igualmente en el propio Museo de América como Conservadora del área de Etnología. Las fuentes empleadas por ambas autoras en sus respectivas investigaciones, han sido las cartas de relación enviadas por los propios conquistadores al monarca en España

acompañando dichas colecciones. Desde las últimas publicaciones de las autoras, hasta la actualidad, disponemos de la propia página WEB del Museo de América, que nos muestra una relación de las últimas adquisiciones que el Museo ha ido realizando⁶⁹. Si bien estas fuentes no explican el origen de todas las piezas indígenas americanas expuestas en los diferentes museos españoles, si nos proporcionan una amplia visión de cómo se formaron las colecciones que actualmente se exponen en el Museo de América de Madrid, entre las cuales se encuentran algunas de las más destacadas del país.

Retomando los orígenes del coleccionismo de arte americano en España, Cabello establece tres hechos decisivos (2001):

- 1) Los primeros envíos de colecciones, fruto de los primeros contactos entre conquistadores y población indígena.
- 2) La creación de los Reales Gabinetes de Historia Natural.
- 3) El protagonismo del Estado como promotor de las expediciones científicas, consecuencia del espíritu ilustrado del siglo XVIII.

1) El primero de ellos estaría representado por la llegada a España de las primeras colecciones enviadas por los mismos conquistadores. Entre estos envíos sabemos que hubo dos colecciones que contenían probablemente los primeros objetos que llegaron a España procedentes de América. De ellas, la primera sería la enviada por Hernán Cortés al Rey, que pasó a formar parte de los tesoros de la Corona Española, pero que se disgregó por la Corte de Bruselas y desde allí por Europa. Este primer envío, producido en 1519 según relatara el cronista Bernal Díaz del Castillo (en Cabello 1994: 177), consistió entre otras de: “un sol de oro, una luna de plata, un casco lleno de oro, muchas joyas en forma de animales, collares, un arco con flechas y varas, todo ello de oro”. La segunda de las colecciones mencionadas, sería de origen andino, probablemente la enviada por

⁶⁹ <http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/coleccion2/-ltimas-adquisiciones.html> consultado el 17 Agosto 2014.

Francisco Pizarro, y que consistió en la indumentaria propia del Inca, probablemente como acto de sumisión o vasallaje del Inca al Rey Carlos V.

Entre las diferentes relaciones de objetos enviados a España relatadas por Cabello, se incluyen (1994:178): “objetos de oro y piedras preciosas indígenas como collares, oro fundido, objetos de plumería, mantas, cuero, joyas de jade, brazaletes y orejeras entre otros”.

2) El segundo momento decisivo del coleccionismo americano en España nos remite al s. XVIII. En este momento se producen varios hechos decisivos. Entre ellos (Cabello 2001:305) la destrucción de buena parte de las colecciones citadas anteriormente en varios incendios (especialmente el acontecido en los Reales Alcázares en 1734). De la destrucción provocada por el fuego se salvaron algunas piezas como las mitras de plumas y algunos códices que se guardaban en El Escorial y en la Real Biblioteca o Librería Pública de Madrid -actualmente Biblioteca Nacional-.

Un segundo factor determinante en la evolución del coleccionismo americano en España está representado –también en el s. XVIII-, por la creación de instituciones que, al amparo de la Corona, promovían el conocimiento, estudio y clasificación de objetos procedentes de América. Nos referimos a la creación de los primeros Reales Gabinetes, en concreto el de Historia Natural, germen del actual Museo de Ciencias Naturales y en los que la obra americanista es fundamental. Destacarán en este ámbito las figuras de Antonio de Ulloa en 1752 y Pedro Franco Dávila en 1771. Las colecciones de ambos han llegado hasta nuestros días y, gracias a la labor que desempeñaron durante el último tercio del XVIII, el Real Gabinete aumentó las colecciones procedentes de América.

En torno a la concepción que del indígena se crea dentro del propio Gabinete, cabe destacar que en el mismo, “el indio interesaba como una representación utópica, pero que en su medio estaban salpicados por un

salvajismo incomprensible para el civilizado. Sus modos, vestidos, armas, útiles tecnológicos, sus formas religiosas, su consanguinidad y poligamia. En definitiva, el “buen salvaje” sólo estaba en los libros”. Así, en este momento el interés que suscitaban era por su “repulsión, por su dureza expresiva, por una forma en definitiva de expresar su inferioridad” (Sánchez Garrido 1994: 220-221).

Y un último aspecto destacado en el s. XVIII, en relación a la formación de gran parte de la colecciones de arte indígena americano en España, viene representado por las primeras excavaciones arqueológicas y expediciones en América. De las primeras, serían fruto (Cabello 1993) “las colecciones de vasos arqueológicos norperuanos recuperados cerca de Cajamarca en 1764, un gran número de vasijas chimús reunidas por el obispo de Trujillo entre 1782 y 1785 (Ballesteros 1994), o el fruto de las primeras excavaciones mayas en Palenque”⁷⁰ (de esta colección destaca el relieve conocido como “Estela de Madrid”, que es una de las patas de un trono de Palenque). Y en cuanto a las expediciones, la autora cita entre 1777 y 1788 la expedición botánica al virreinato del Perú que permitió recoger una importante colección arqueológica y etnográfica. Otra área en América, en la que la presencia española fue de gran relevancia, a pesar de su escaso conocimiento en comparación con la América Precolombina, fue la Costa Noroeste. Aquí el acopio de las colecciones realizadas por las expediciones españolas fueron concretamente fruto de las expediciones de Juan Pérez (1774), Ignacio de Arteaga, Juan de la Bodega y Quadra (1779), Estaban Martínez (1789), y sin duda la más importante y conocida, la famosa Expedición Malaspina entre 1789 y 1794. Otras expediciones mandadas por el Gabinete, consiguieron recoger piezas a lo largo de toda América, tales como “mantos, capas, y cascos de plumas de Hawai (Cabello 1993:13), aparentemente tomadas por Esteban Martínez en la Isla de Vancouver durante el conflicto de Nutka en 1789”.

⁷⁰ Dicha excavación fue patrocinada por la Corona en 1787, siendo la primera realizada en América, siguiendo un método científico de intervención y registro de la información a través de informes y dibujos (Fuente: Catálogo Domus Museo de América). <http://ceres.mcu.es/pages/Main>

Otras colecciones llegaron a la Península en el s. XVIII, ya no fruto de excavaciones o expediciones, sino directamente enviadas por algún alto cargo eclesiástico, como es el caso del Obispo de México, Francisco Antonio de Lorenzana. Éste, reunió una excelente colección de piezas de Norteamérica.

3) Finalmente, el tercer momento decisivo en el coleccionismo de arte indígena americano en España, según Cabello, está representado por el papel que juega el Estado como promotor de las expediciones científicas dentro del marco del espíritu ilustrado. Las colecciones que venimos mencionando pasan en gran medida a manos del Estado. Estas se corresponden fundamentalmente con colecciones arqueológicas y etnográficas.

Los inicios del s. XIX representan un paréntesis en lo relacionado con el coleccionismo americano en España, al que sigue una etapa de donaciones realizadas por pequeños coleccionistas, y compras por parte del Estado. En 1862, el Museo de Ciencias Naturales puso en marcha la Comisión Científica al Pacífico, en la que se recogieron numerosos objetos etnográficos y arqueológicos. Estas colecciones tuvieron como destino el Museo Arqueológico Nacional, fundado en 1867, e inaugurado definitivamente en 1895. Comenzó entonces a impulsarse un coleccionismo privado americano en manos de la burguesía, alcanzando entonces la iniciativa privada una mayor relevancia a la hora de hacer acopio de colecciones. El papel que juega el Estado en este momento será el de organización y puesta en marcha de las infraestructuras adecuadas para el estudio y exposición de estas piezas. En estos años se produce un hecho que hace incrementar las colecciones gracias a las donaciones realizadas por los propios Estados americanos, que tras la Exposición Histórico-Americana de Madrid de 1892, en la conmemoración del IV Centenario del Descubrimiento de América, donaron diversas colecciones. Entre estas se encuentra el ya mencionado *Tesoro de los Quimbayas*, que el Gobierno de Colombia donó al estado español, o una espléndida colección arqueológica con objetos de oro,

vasos de plata, textiles y vasos de cerámica que el estado peruano donó igualmente a España (Cabello 2001: 310).

El s. XX da continuidad al anterior en lo relacionado con el coleccionismo de piezas americanas, con una notable ralentización. Así, la mayor parte de ingresos de colecciones se producen por donaciones, especialmente de objetos precolombinos (como vasos arqueológicos andinos, o la colección arqueológica donada por Costa Rica). En parte este escaso interés se corresponde como consecuencia de la crisis producida por la pérdida en 1898 de las últimas colonias españolas en América. Será en la década de 1920 cuando se recupere ese interés por América, en parte gracias a la Exposición Universal de Sevilla de 1929, que devuelve el interés por el nuevo continente. A través de promotores como Juan Larrea o Rafael Altamirano se promovió la creación de un museo estatal que albergara las colecciones americanas, al mismo tiempo que la creación de una cátedra americanista en la Universidad.

1.1. El Museo de América. Una aproximación histórica

En 1937 durante la Guerra Civil, se publicó la orden de creación de una *Biblioteca-Museo de Indias o ultramar*, en el que se integrarían las colecciones del Museo Arqueológico Nacional, las custodiadas en otras instituciones y la colección de arte inca que Juan Larrea había donado a la República, y que hasta entonces había permanecido depositada en el Museo Arqueológico Nacional, y expuesta durante seis meses en el Museo de Trocadero en París (Bolaños 2002, 2008:361). Sin embargo este proyecto no llegó a materializarse quedando paralizado y retomándose posteriormente en 1939 por el bando opuesto, que creó –sobre el papel- el *Museo Arqueológico de Indias*, que tampoco llegaría a materializarse. Dos años después se creaba por Decreto el Museo de América, y se inició posteriormente la construcción de la sede, de nueva planta, diseñada por Luís Moya y Luís Martínez Feduchi.

En su construcción, se conservó la idea del 37 de erigir el edificio en la Ciudad Universitaria. La obra concluyó en 1954, y mantuvo la idea de sugerir la labor *misionera* de España en América. Se concibió en un estilo historicista y neocolonial con un arco en la fachada, una torre que sugiere las de las iglesias barrocas americanas, y una disposición conventual. Esta disposición gira en torno a un claustro central ajardinado (Martínez de la Torre y Cabello 1997:47).

En 1962 se inició el traslado de las colecciones al nuevo edificio que quedó inaugurado en 1965, sin alterar sustancialmente la instalación museográfica. Así, en este momento la exposición tenía tres áreas atendiendo al tipo de colecciones (Martínez de la Torre y Cabello 1997: 47): Arqueología, Colonial y Etnografía, añadiéndose un tema monográfico que consistía en la participación de España en América.

A lo largo de sus primeros años, el edificio fue ocupado por diferentes instituciones, con las que el Museo convivió desde su instalación en 1965, hasta su cierre en 1981. Entre ellas destacaron una parroquia, el Museo de Reproducciones Artísticas, el Instituto de Conservación y Restauración de Obras de Arte y la Escuela de Restauración. Entre 1981 y 1994 el Museo permaneció cerrado por remodelación del edificio y adecuación de la instalación museográfica. A partir de este momento, la sede del Museo de América pasó a destinarse sólo a los fines para los que había sido creada.

El Museo recibió entonces el encargo de elaborar su proyecto de montaje, momento en el que se plantearon dos posibilidades como explica Paz Cabello (1993: 9): la primera consistía en la ordenación de las colecciones siguiendo un criterio cronológico y con una división en grandes áreas geográficas y culturales, incidiendo en la creación de salas arqueológicas, coloniales y etnográficas. Ésta, sin duda resultaba más cercana y familiar al público. Sin embargo, el Museo optó por la segunda de las alternativas, consistente en la creación de un discurso basado en la selección de varios temas monográficos, que proporcionaran una

idea de América y desde luego una visión más antropológica de las colecciones. Implicaba un desafío y una concepción moderna y rompedora con respecto a la visión tradicional de los museos antropológicos. Sería determinante la selección adecuada de los temas monográficos en torno a los que giraría el discurso museológico, conscientes de que otros tantos aspectos podrían quedar fuera del mismo. Había además que afrontar la complejidad que suponía exponer piezas de diferentes culturas y épocas juntas, si quedaba justificado en base a los diferentes bloques monográficos. Se concibieron así cinco espacios en el montaje expositivo que se explican del siguiente modo según Paz Cabello Carro (1993: 10-11): (Fig: 10).

ÁREAS EN QUE SE ORGANIZA EL DISCURSO MUSEOGRÁFICO DEL MUSEO DE AMÉRICA.
1. El conocimiento de América, que trata de los mitos a los que América dio lugar y la realidad que dieron a conocer los cronistas, las expediciones de descubrimiento y científicas, gabinetes que guardaban las colecciones de objetos indígenas, y la cartografía.
2. Geografía y Paisaje: Explica cómo es el continente americano y cómo se desarrollaron sus culturas.
3. La sociedad: se divide en una introducción sobre el ciclo vital y dos apartados: las sociedades igualitarias –que incluyen estadios evolutivos de bandas y tribus- incluyendo a través de sus viviendas las formas de vida cotidiana; y las sociedades complejas en las que se exponen las sociedades de jefaturas y estados, incluyendo precolombinos, coloniales y actuales, y explicando sus formas de vida.
4. Religión: se trata la práctica religiosa explicando las divinidades, templos, sacerdotes, distintos tipos de ritos... objetos sagrados, mitos, referidos tanto al mundo indígena como al europeo.
5. La comunicación: trata sobre tipos de escritura y calendario precolombinos y la traslación de estos conocimientos al castellano y a la grafía latina en sus lenguas originarias; y sobre las distintas lenguas, indígenas y europeas, así como los papeles que éstos jugaron.

Fig 10. Áreas en que se organiza el discurso museográfico del Museo de América. Cuadro elaboración propia con los datos de Cabello (1993: 10-11).

De forma generalizada se consideró un acierto la creación de este montaje expositivo, debido a su moderna concepción antropológica, que creó una ruptura con los tradicionales museos etnológicos. Cierta controversia generó aspectos como el tratamiento de la religión y mundo simbólico, que en el montaje expositivo vinculaba las tradiciones indígenas con el cristianismo, al incluirse en un mismo espacio expositivo. Sobre este aspecto concreto Jiménez Villalba (1993: 64-65) explica cómo el Museo en su montaje del área dedicada a la religión, empleó el enfoque etic, que parte de “conceptos y distinciones significativos y apropiados para los observadores ajenos a la cultura... y de categorías y reglas derivadas del lenguaje fáctico de la ciencia”; y empleó una línea de investigación nomotética, considerando que “existe un cierto grado de uniformidad y regular en los fenómenos culturales”. La idea fue por tanto presentar ante el público las constantes del pensamiento religioso, independientemente de los particularismos. Todo ello explica no sólo la configuración de ésta área concreta precisamente, sino la idea y visión antropológica en la configuración del Museo.

Actualmente el Museo conserva, sin modificaciones sustanciales, el mismo discurso museográfico creado originalmente. Este hecho suscita algunas críticas ya que se entiende que los temas monográficos concebidos entonces pueden resultar desfasados en la sociedad actual. Preocupaciones e intereses actuales como el medio ambiente, la sostenibilidad, la perspectiva de género, las nuevas tecnologías, quedan fuera del discurso del museo creando un potencial alejamiento de su público.

A lo largo de esta investigación he mantenido diferentes entrevistas con miembros del Museo de América. Entre ellos podemos destacar las realizadas a Andrés Gutiérrez Usillos y Beatriz Robledo, responsables del Departamento Precolombino y de Etnografía respectivamente. Estas entrevistas se llevaron a cabo el 8 de Mayo de 2014 en el primer caso, y en el segundo el 13 de Mayo de 2014. Respecto al discurso museográfico del Museo, Andrés Gutiérrez señalaba en la mencionada entrevista, “cómo en el momento de su creación representó una

gran novedad dentro de los discursos museográficos de instituciones de su género”, si bien indica que “en la actualidad, el discurso queda relegado a un público especializado, investigador o universitario. El discurso no sigue”, según Gutiérrez Usillos, “las modas actuales que focalizan su atención en aspectos como el género, el medioambiente, la esclavitud, la contribución del mundo africano a la realidad de América, etc”. Sin embargo, el actual contexto de crisis internacional, hace que “no sea planteable”, en palabras de Andrés Gutiérrez, “una modificación del discurso, ya que los museos de Antropología y de América, han quedado fuera de los planes de renovación expositiva del MECD”. Aspectos esenciales, como deberían ser la contribución de las poblaciones indígenas actuales en el discurso del museo, “no resultan posibles debido al coste que implica traer esas piezas y a la concepción propia del museo, que debe definir si le interesa ofrecer esa visión en su propia configuración como museo antropológico”.

En un sentido similar, Beatriz Robledo apuntaba a la necesidad de actualizar el discurso. Señala que “la concepción temática responde perfectamente a la idea de museo antropológico, si bien debe ser actualizado con concepciones más modernas”, apuntando que “independientemente, es un discurso que gusta bastante al visitante”.

A pesar de la mayor o menor adecuación a los tiempos actuales del discurso museográfico del Museo de América, lo cierto es que éste ha mantenido una coherente política de adquisición de sus colecciones. Desde finales del s. XX, se realizaron básicamente adquisiciones etnográficas, una importante colección de objetos precolombinos (vasos mayas por ejemplo), y piezas coloniales. Ya en las primeras décadas del s. XXI, el Museo continúa incrementando sus colecciones. La incidencia de la crisis económica internacional, pero con especial énfasis en España, ha limitado mucho los recursos de las instituciones culturales estatales para adquirir nuevas piezas que completen y den coherencia a sus respectivos discursos. Los museos de tipo antropológico se han visto especialmente afectados en este sentido por lo que el incremento de sus colecciones en los últimos años se

ha visto bastante limitado. No obstante, pueden señalarse algunas muestras de reciente adquisición, entre los que destacan tanto objetos de arte indígena como de arte colonial. Entre los primeros, cabe mencionar un conjunto de objetos del área amazónica (bancos, máscaras y cerámicas, plumería y adornos), una colección de figuras antropo y zoomorfas del occidente de México, una flauta totonaca, una vasija antropomorfa de la cultura Cupisnique, o un yugo zoomorfo del período Clásico Tardío de Veracruz.

Sería deseable además que, en el futuro, el Museo pudiera incluir como parte de su exposición piezas pertenecientes a las culturas indígenas actuales lo que permitiría dar una continuidad a su discurso, llevándolo hasta el tiempo presente.

Actualmente el Museo de América se configura jurídicamente como un museo de carácter estatal, perteneciente a la Subdirección General de Museos Estatales y gestionado por la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales, Archivos y Bibliotecas. Se encuentra dividido en los siguientes departamentos: Dirección, Administración, Precolombino, Etnología, Colonial, Conservación, Difusión, Documentación, Biblioteca, Adquisiciones, Prensa, Exposiciones, Seguridad y Mantenimiento. En torno a treinta personas trabajan desde esos departamentos para poner en marcha la maquinaria que permita al museo cumplir su función de vocación pública poniendo sus colecciones al servicio de la sociedad.

2. Otras colecciones de arte indígena americano en España

El Museo de América está constituido actualmente como la más importante institución en España contenedora de colecciones de arte precolombino, etnográfico y colonial de América. Sus piezas, de incalculable valor, permanecen en nuestro patrimonio colectivo como recuerdo de una historia compartida y con el fin de conservar, estudiar, exponer y difundir el testimonio material de las culturas

que las produjeron a las generaciones venideras. Pero la huella del coleccionismo americano en España no se limita a las extraordinarias colecciones de este museo. Numerosas instituciones, a lo largo de todo el país, conservan colecciones de arte amerindio de gran importancia. En 2009, la Universidad de Zaragoza publicó en la revista del Departamento de Historia del Arte, *Artigrama*, un número que incluía un capítulo monográfico sobre las colecciones de arte americano en España. Este trataba especialmente las colecciones, en lo referido al ámbito institucional, del Museo de América, el Antropológico, el Museu Barbier Mueller y el Etnològic de Barcelona.

Junto al estudio mencionado, se encuentra la investigación que la propia autora de esta tesis realizó a lo largo de dos campañas consecutivas entre los años 2010-2012, dentro del “*Proyecto para la Creación, Promoción y Comercialización del Producto de Turismo Cultural: América en España: los Lazos Comunes*” impulsado por la Asociación Euromed en colaboración con instituciones como la Universidad Rey Juan Carlos, la Asociación de Amigos del Museo de América, Viajes Mundo Amigo, Lexitours Viajes, entre otras agencias turísticas. Este proyecto formaba parte y estaba financiado por el Plan Internacional de Promoción del Turismo Cultural desarrollado por el Gobierno de España a través de los Ministerios de Cultura; Asuntos Exteriores y Cooperación; Industria, Turismo y Comercio; junto con la Subdirección General de Cooperación Cultural de las Comunidades Autónomas. Mi participación en el citado proyecto, vino de la mano de la Profesora Emma Sánchez Montañés, y se enmarcó dentro del equipo de trabajo: *Rutas Museológicas. Presencia Americana en los Museos Españoles*, por medio de la creación de una *Guía de Museos con Colecciones Americanistas en España* (Muñoz García 2012). Ello me permitió acercarme a numerosas instituciones que en España conservan piezas de arte de origen americano, incluyendo arte precolombino, etnográfico, colonial e incluso arte contemporáneo⁷¹. Numerosos museos fueron puestos de relieve en este estudio y

⁷¹ La investigación a la que se hace referencia, no limitaba al arte indígena americano el objeto de estudio, sino que ponía de relieve todas las colecciones contenidas en instituciones españolas en las que la presencia americana quedaba constatada.

otros tantos se señalaron como museos que, conservando colecciones ajenas en principio al mundo americano, contenían piezas relevantes que también pueden servirnos de referencia como muestra de la huella de América en España.

Algunas de las principales instituciones en España que cabe reseñar, fruto de las investigaciones realizadas entonces como parte de las dos campañas mencionadas, aparecen a continuación.⁷² Lógicamente dejaremos a un lado el Museo de América, ya que entendemos que como principal referente de esta tesis, a lo largo de este trabajo ha sido y será en adelante fruto de un análisis más pormenorizado e individualizado. Señalaremos por tanto a continuación, las instituciones en las que nos detendremos especialmente dentro del ámbito nacional, para definir los consiguientes criterios por los que hemos querido poner de relieve estas instituciones frente a otras:

- *Museo de Arte Precolombino Felipe Orlando* de Benalmádena, Málaga. Llama nuestra atención especialmente por estar constituido por una colección privada de arte indígena americano, cedida al ayuntamiento de la localidad malagueña. Es interesante el trabajo desde la concepción local de un municipio pequeño, y observar el papel que juegan las colecciones indígenas americanas en el conjunto del municipio.
- *El Museu Etnològic de Barcelona*: es foco de nuestro interés, al albergar importantes colecciones de arte indígena americano, igualmente desde una concepción local. El Museo contiene, desde el punto de vista etnológico, colecciones diversas procedentes de diferentes lugares del mundo, no sólo América. Es destacado su interés en potenciar una asociación entre las piezas contenidas en el museo, y las culturas actuales de la ciudad, concretamente con aquellas en las que se puede trazar una continuidad cultural con respecto a las culturas que

⁷² Esta información ha sido revisada y actualizada, debido a los numerosos cambios que en el sector museológico se han producido en los últimos años, especialmente debido a la desaparición de algunas de las colecciones con motivo de la crisis económica.

produjeron las piezas expuestas en el Museo. Se presenta por tanto como un museo vivo. Actualmente, el Museo se encuentra cerrado por remodelación, aunque mantienen su actividad a través de exposiciones itinerantes y su participación en el desarrollo cultural de las diferentes étnias que conforman el mapa de la ciudad⁷³.

- *El Museo Nacional de Antropología, Madrid*. Sus colecciones forman parte de la red de museos del Estado. Contienen una buena muestra de ejemplares americanos. Debido a su titularidad, gestión y la especial protección a las colecciones que ello le confiere, merece un tratamiento especial, al igual que por el hecho de su concepción antropológica y su relación cultural con colecciones de otros continentes.
- *Museo Colecciones de Arqueología y Etnología de América, Madrid*. Se trata éste, del primer museo universitario con colecciones antropológicas de procedencia americana en España. Es un museo docente, y ello merece nuestra atención. A pesar de sus reducidas dimensiones, sirve como espacio didáctico a los estudiantes de Antropología Americana de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense donde se ubica. Es además parte del propio Departamento de Antropología de América de dicha Facultad, por el cual se presenta esta tesis. Desarrolló el primer proyecto en España de museo docente virtual, proyecto en el cual tuve ocasión de colaborar en los años 2002-2003 como documentalista, bajo la dirección de la Dra. Mercedes Guinea.
- *Museo de la Música Étnica de Barranda*. Nos encontramos ante un museo con igual vocación local. Sin embargo, la novedad que aporta este museo en nuestro discurso, es el tratamiento de las colecciones. Éstas son monográficas, y giran en torno a la música. El museo exhibe la colección privada de Carlos Blanco Fadol (Blanco 2008), que comprende instrumentos musicales de todo el mundo, abarcando un amplio campo cronológico y geográfico, y en el que América tiene un lugar especial por la abundancia y singularidad de sus colecciones. La

⁷³ A fecha de entrega de esta tesis, el Museo permanecía cerrado por remodelación.

música dentro del mundo americano tiene un lugar destacado en la representación de su cultura material. Sin embargo, no todos los museos de nuestro entorno dotan a este hecho de la singularidad que entendemos le corresponde. Otros, como el parisino Musée du Quai Branly lo convierten en eje vertebrador de su instalación museográfica.

- Finalmente mencionaremos algunos museos, que lejos de centrar su temática en América, contienen piezas del continente que nos ayudan a contextualizar la historia, arte y cultura del mismo, ya no sólo incluyendo arte indígena americano. La enorme extensión que estos museos adquieren en todo el territorio español, nos permitirá mostrar la importancia de América dentro de nuestro ámbito museal y cultural.

2.1. Museo de Arte Precolombino Felipe Orlando, Málaga

El Museo de Arte Precolombino Felipe Orlando se encuentra ubicado en el municipio de Benalmádena, en Málaga, y es el propio ayuntamiento de la localidad el que ostenta la titularidad de la institución. Esta colección es fruto del regalo que el artista mexicano Felipe Orlando García Murciano realizó a esta localidad andaluza como una muestra de generosidad y afecto hacia esta tierra.

Orlando nació en el estado de Tabasco en 1911. Tras residir en Cuba y Estados Unidos, regresó de nuevo a su país natal, donde estudió en la Universidad de las Américas. En 1960 se afincó en Benalmádena, donde destacó como artista, especialmente en pintura. El interés de Orlando por el arte precolombino y las colecciones que atesoró, provenían de su abuelo. Felipe Orlando donó al ayuntamiento malagueño parte de su colección precolombina, a condición de que se le nombrara Director y Conservador vitalicio con carácter honorario. Orlando fue realizando posteriores donaciones, entre ellas piezas procedentes de Costa Rica, Santo Domingo y Honduras. A estas donaciones se unieron otras como las pertenecientes a la cultura Valdivia realizada por Jannette Eliad de Cisneros, Jarry Lindzon o Zaisberg (Martín Martín 2005).

El Museo se inauguró el 5 de Mayo de 1970, y tuvo como origen, además de las colecciones precolombinas donadas por Felipe Orlando, las piezas obtenidas en varias excavaciones arqueológicas municipales. Tras el fallecimiento de Orlando en 2001, el Museo cerró sus puertas para adentrarse en una fase de reformas. Será entonces cuando Paz Cabello se encargue de crear el proyecto expositivo de la colección precolombina, a la vez que el proyecto museográfico era realizado por la empresa Macua García & Ramos. Paz Cabello propuso un discurso que atendía fundamentalmente al criterio geográfico, dividiendo la exposición precolombina en tres áreas: Mesoamérica, Área Intermedia y Andes Centrales, comprendiendo cada una de ellas dos salas del Museo.

Las Salas 1 y 2 están dedicadas a Mesoamérica. Sus piezas abarcan cronológicamente una antigüedad que comprende desde el período Preclásico, hasta el Posclásico Tardío, y geográficamente las áreas de México Central, Occidente de México o zona del Golfo. Las piezas son fundamentalmente monográficas, destacando los exvotos femeninos conocidos como *mujeres bonitas* o *pretty ladies*, instrumentos musicales (silbatos, vasijas con patas sonajas, vasijas silbadoras y flautas), y una serie de piezas relacionadas con el mundo simbólico que representan la personificación de divinidades como Xipe Totec o Huehuateotl. Destacan también escenas de sacrificios que incluyen cuchillos de obsidiana, o piezas como fusayolas, relacionadas con el mundo textil.

Las Salas 3 y 4 contienen piezas pertenecientes a Centroamérica, fundamentalmente de las actuales Nicaragua y Costa Rica. Aquí destacan especialmente los recipientes en forma de vasijas de chorotegas y nicaraos, siendo importantes especialmente las trípodas con patas sonaja que representan cabezas antropo o zoomorfas. Del Área Andina Septentrional, comprendiendo las actuales Colombia y Ecuador, se recogen las piezas más antiguas de la colección, pertenecientes a la cultura Valdivia.

Finalmente de los Andes Centrales, representados en las Salas 5 y 6, encontramos piezas del antiguo Perú, de las culturas Moche, Lambayeque [Sicán] y Chimú en la costa norte peruana, Chancay en la costa central, y Nazca, Huari e Ica-Chincha en la costa meridional. Relativo a esta área encontramos también una división temática en tejido, armas, objetos de labranza, rituales y creencias. Probablemente las piezas más destacadas sean los tejidos y las vasijas nazca.

2.2. Museu Etnològic, Barcelona

En los años 20 del s. XX, la iniciativa de un grupo de intelectuales y académicos impulsó la creación de centros de interpretación de la realidad social, cultural y económica de sociedades tradicionales. Así, en 1949 se inauguró el Museo Etnológico y Colonial, que posteriormente en 1960 pasaría a denominarse Museu Etnològic, ubicándose en 1973 en su actual sede (Muñoz Torreblanca 2012:11).

En sus inicios, el Museo albergó varias colecciones reunidas en la segunda mitad del s. XIX, procedentes de Filipinas, Guinea Española, Ecuador y Perú, así como objetos procedentes del Pabellón Misional de la Exposición de 1929.

Entre 1950-1980 se realizaron numerosas campañas etnográficas por todo el mundo bajo la dirección de August Panyella. De ellas, y especialmente en lo relativo a nuestro interés en el continente americano, sus colecciones se formaron a partir de los trabajos realizados en Perú, Bolivia y América Central. Finalmente, Eudald Serra reunió las colecciones de objetos populares tradicionales japoneses de mediados del s. XX, y facilitó la donación de colecciones etnográficas australianas y de Nueva Guinea. A las colecciones mencionadas se unen otras, fruto del interés del etnógrafo Ramón Violant i Simorra, concretamente de objetos propios de la cultura popular de sociedades montañosas del Pirineo y de Cataluña central, que habían formado parte del Museo de Industrias y Artes Populares.

En 1962 se unificaron ambos museos bajo la dirección de Panyella, momento en el que aumentaron las campañas de recogida en otras regiones españolas. Sin embargo, a partir de 1982, una parte del Museo Etnológico se dividió y se transformó en el Museo de Artes, Industrias y Tradiciones Populares por un lado, y el Museo de Artes Gráficas por otro. Los museos se unificaron en 1999 comenzando una nueva línea de exposición de las culturas tradicionales con miras a la idea de interculturalidad. Se inició una recolección de materiales de memoria oral de las sociedades rurales y urbanas, prestando una especial atención al mundo obrero catalán y a otros grupos sociales como los gitanos, judíos, americanos o africanos⁷⁴.

En relación a las colecciones de procedencia americana, el Museu Etnològic conserva tres tipos, estructurados en⁷⁵:

- 1) Colecciones indígenas: incluyen materiales de comunidades mexicanas como los huicholes, de la Amazonía ecuatoriana y peruana procedentes de los jíbaros, los shuars y los pano. Algunas de las piezas conservadas son cestos, armas y utensilios de caza y pesca (cerbatanas y flechas por ejemplo) y piezas de adorno como abalorios. También hay una colección de cerámicas y textiles shipibo⁷⁶.
- 2) Colecciones de la América Hispánica: incluyen objetos populares y de la vida cotidiana y religiosa, que mezclan tradiciones indígenas con otras ya hispánicas, produciendo nuevos sincretismos y formas de expresión. Estas colecciones incluyen por ejemplo cerámicas, terracotas, indumentaria popular, instrumentos musicales, herramientas, etc, procedentes fundamentalmente de Perú, México y Centroamérica.

74

http://w110.bcn.cat/portal/site/MuseuEtnologic/menuitem.3b75c7e1daad8a09d5326ea620348a0c/?vgnextoid=0000000674234351VgnV6CONT000000000000RCRD&lang=ca_ES (consultada el 30 Agosto 2014).

⁷⁵ El Museu Etnologic permanece cerrado, como ya hemos señalado, por obras de reforma desde 2013. De manera que la información que aparece a continuación, hace referencia a la estructura que el Museo disponía de las colecciones, previamente a la reforma.

⁷⁶ Importante colección que puede ponerse en relación con la que posteriormente mencionaremos de cerámica shipibo del Museo de Huelva.

- 3) Finalmente, la Colección Precolombina: incluye piezas elaboradas en cerámica, tejidos, arte plumario, trabajo en piedra, en concha, en jade, obsidiana, oro, o *spondylus*. Ésta quizá sea la parte de la colección más destacada de origen americano en el Museo. Son piezas de origen mesoamericano, y andinas procedentes de las culturas más representativas de cada período.

El Museo, cuenta además con un importante fondo americanista en su biblioteca y en su archivo fotográfico, que principalmente hace referencia a expediciones. Además, debido a la vocación del Museu Etnològic, de tender la vista y focalizarse desde el ámbito local, el Museo colabora con las comunidades de origen de las colecciones expuestas en el museo, actualmente residentes en la ciudad. Por ello, en el caso de las colecciones americanas, expuestas, han sido presentadas y realizadas con materiales de la Federación de Asociaciones de Ecuatorianos de la ciudad.

2.3. Museo Nacional de Antropología de Madrid

El Museo Nacional de Antropología es de titularidad y gestión estatal, dependiente del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por medio de la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales.

Proporciona una visión global, desde el punto de vista etnológico, de diferentes pueblos y culturas de todo el mundo atendiendo fundamentalmente a la diversidad cultural. Así, encontramos representadas culturas características de África, América, Asia, Europa y Oceanía.

Remitiéndonos a la historia del propio museo⁷⁷, cabe tomar como punto de partida la fecha de 29 de Abril de 1875, momento en el que Alfonso XII inauguró el Museo Anatómico, conocido popularmente como Museo Antropológico. Esta

⁷⁷ <http://mnantropologia.mcu.es/museo.html> consultado a fecha 30 Agosto 2014.

creación fue iniciativa del médico Pedro González Velasco y el arquitecto que la materializó fue el Marqués de Cubas. En un principio, las colecciones presentaban un clásico gabinete de antigüedades y estaban formadas por: objetos minerales, vegetales y animales, e incluían muestras de antropología física, antigüedades y objetos etnográficos. Tras fallecer el Doctor Velasco, el Estado adquirió el edificio y sus colecciones. A partir de 1890 se convertiría en una sección del Museo de Ciencias Naturales, y no será hasta 1910, cuando por Real Decreto, dicha sección se transforme en el Museo Nacional de Antropología, Etnografía y Prehistoria, pasando treinta años después a constituirse como Museo Nacional de Etnología. En este momento adquiere una nueva concepción en la ordenación de las colecciones, que ahora darán una mayor relevancia a la etnografía, pasando a depender del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En el transcurso de su evolución y su constitución hacia la actualidad, en 1962 pasó a formar parte de la Dirección General de Bellas Artes, declarándose su edificio y sus colecciones Monumento Histórico-Artístico. En 1993, se creó por Real Decreto (684/1993) el Museo Nacional de Antropología, fusionando el Museo Nacional de Etnología y el Museo del Pueblo Español, aunque en la práctica ambas instituciones siguieron funcionando de forma independiente, hasta que en 2004 se produjo su separación definitiva por medio de dos Reales Decretos consecutivos (119/2004 y 120/2004). El primero de ellos reorganizaba el Museo Nacional de Antropología, y el segundo de ellos creaba el Museo del Traje. Centro de Investigación del Patrimonio Etnológico (CIPE). A este segundo museo se le asignaron las colecciones del antiguo Museo del Pueblo Español. Desde entonces, el Museo Nacional de Antropología entró en un proceso de reestructuración y renovación de su exposición permanente. Actualmente, el discurso expositivo responde a criterios científicos actuales, tanto museológicos como antropológicos. Así, se han sustituido los criterios cronológico y geográfico por una ordenación que responde más a otros criterios de índole temático-monográfico, agrupando en el caso de las colecciones americanas los fondos en cinco áreas temáticas: economía y transporte, vivienda y ajuar, indumentaria y adorno, actividades lúdicas y creencias.

Las colecciones americanas, se ubican en la tercera planta del edificio. Se inicia el recorrido por medio de una breve introducción geográfica e histórica, muy general, al continente. Tras ella, se inicia la exposición de las colecciones, siguiendo un ordenamiento en base a los mencionados bloques temáticos:

- 1) Área de Economía y Transporte: aparecen vitrinas dedicadas a diferentes métodos de obtención de alimentos, destacando por encima de ellos la agricultura pero señalando al mismo tiempo la importancia de otros como la caza, pesca, o la ganadería. Se manifiesta igualmente la relevancia de las actividades vinculadas al transporte y el comercio en el contexto de las culturas americanas. Algunas muestras destacadas de las colecciones expuestas en este espacio serían: un carcaj amazónico, molino de mano o metate del Área Intermedia, rallador para tubérculo de mandioca amazónico, etc.
- 2) Área de vivienda y ajuar doméstico: aparecen dioramas –integrados e lo largo de toda la exposición- que reproducen a escala una típica vivienda jivaría, una hacienda aymara, un iglú del Ártico, una vivienda de totora andina, una vivienda purépecha y un janoco del área Circuncaribe. Dentro de las piezas correspondientes al ajuar doméstico, el museo cuenta con ejemplos como: un plato shipibo amazónico, un cuchillo femenino inuit, un cesto para guardar collares amazónico, etc.
- 3) Área de Indumentaria y Adorno: representa atuendos completos y de adorno personal. Hay ejemplos extraordinarios de plumaria amazónica, y otros como unas gafas inuit, un huipil⁷⁸ mesoamericano, incluso un telar de cintura andino entre otros.
- 4) Actividades Lúdicas: donde aparecen testimonios de fiestas y tradiciones mexicanas, argentinas o bolivianas. También se exponen instrumentos musicales como maracas amazónicas y juguetes como por ejemplo una muñeca de la Meseta de Norteamérica.

⁷⁸ Camisa que cubre el cuerpo de las mujeres indígenas.

- 5) Creencias: representadas a través de piezas arqueológicas, como de amuletos o del uso de plantas alucinógenas, rituales o muestras concretas del sincretismo religioso. Destaca una cabeza reducida jívara, máscaras o tambores.

2.4. Museo Colecciones de Arqueología y Etnología de América.

Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid

El Museo de Colecciones de Arqueología y Etnología de América, es titularidad del Departamento de Historia de América II (Antropología de América), de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, por medio de la Unidad de Gestión del Patrimonio Histórico, adscrita al Vicerrectorado de Cultura y Deporte.

La historia de estas colecciones se remonta a 1934, al fundarse en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid el Seminario de Estudios Americanistas bajo la dirección de Antonio Ballesteros Baretta. El Seminario, entre sus propuestas, contaba con la creación de un museo con colecciones arqueológicas y etnográficas. Las contribuciones realizadas por investigadores, profesores y particulares, permitieron la materialización de aquel proyecto, abriéndose en 1961 una pequeña sala/museo dentro de la propia Facultad. La vocación de este espacio es en todo caso docente, y en su puesta en marcha contribuyeron los grandes catedráticos americanistas Manuel Ballesteros Gaibrois, José Alcina y Leoncio Cabrero, entre otros.

A partir de 1968 la constitución del Comité de Cooperación, Estudio y Conservación del Patrimonio Artístico y Cultural de Hispanoamérica y Filipinas, ofreció la posibilidad de desarrollar trabajos de campo en América. Ello generó el desarrollo de proyectos como la *Misión Científica Española en Chinchero*, *La Arqueología de Esmeraldas*, *La Arqueología de Ingapirca*, *Cambio Cultural en Guatemala*, *La Misión Arqueología en Racchi*; *Proyecto Oxkintok*, etc. Todo ello,

posibilitó la incorporación de nuevos fondos en el Museo, aportando al mismo piezas arqueológicas, etnográficas y de artesanías populares.

Las colecciones del Museo se dividen en tres tipos: arqueología, etnología y reproducciones. Los lugares de procedencia de las piezas representan una amplia muestra cultural contando con piezas de los actuales: México, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Antillas, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Paraguay y Argentina.

Señalemos a continuación las características de estas colecciones en base al inventario realizado por la Dra. Alicia Alonso Sagasetta de Ilúrdoz (Alonso Sagasetta 2000), que muestra además como museo docente, un interés concreto por los materiales empleados en la configuración de las propias piezas en su concepción y tratamiento:

- 1) Colecciones Arqueológicas: comprenden ejemplares en diferentes materiales: cerámica, piedra, obsidiana, hueso, fibras vegetales y metales principalmente. Aparecen representadas las culturas Teotihuacana, Totonaca, Taina, Valdivia, Chevele, Bahía, Tolita, Jama Coaque, Coclé, Chiriquí, Tumaco, Quimbaya, Chibcha, Chancay, Vicús, Nazca e Inca.
 - Algunas de las piezas cerámicas representativas, serían esculturas en forma de figurillas y recipientes cerámicos (ollas, cuencos trípodes, vasijas, copas, vasos y platos). También en cerámica cuenta el museo con instrumentos musicales (silbatos, ocarinas, sonajeros), piezas de telar (fusayolas), mascaritas, pintaderas o piezas de adorno.
 - En piedra destacan: manos de metate, figuras, boleadora, hacha, instrumentos de telar (pesa de red o telar de piedra, pesa), machacador, alisador o proyectil de honda.
 - De obsidiana conserva: lascas y cuchillos.

- En hueso y concha: objetos como diente de tiburón, colmillos de caimán, colgantes y cuentas de concha.
- Piezas metálicas: De cobre: cascabel, disco, aros, alfileres, placa y botón; de bronce: tupu y alfiler; y de hierro: hoja de tijera y clavos.
- Tejido: fragmentos de tejido de algodón de la cultura Chancay y canasta de fibra vegetal, carretes de algodón y fragmentos de lana.

2) Colecciones Etnológicas (contemporáneas):

Incluyen ejemplares de: indumentaria (fajas de lana y algodón, huipiles, pantalones, faldas, bolsa o mochila de lana, hamacas, faldellines), juguetes, armamento (dardos, portadardos, flechas, arcos de madera, cerbatanas, lanza), figuritas y recipientes de cerámica, piezas de adorno (collares de semillas y dientes de animal, pulseras, adornos de plumería), instrumentos musicales (flauta, tambores, maracas, marimbas), piezas realizadas con corteza de árbol (máscaras, vestidos), instrumentos de cestería, utensilios de cocina de madera, de calabaza, útiles de telar e instrumental agrícola (azada, arado de pie).

3) Entre las Reproducciones, destacan figuritas, vasos, cuencos, pintaderas, flautas, incensarios...

El Museo se encuentra precisamente en 2014 y 2015 en un proceso de remodelación y nuevo montaje expositivo, debido a la nueva cesión de espacio que le ha realizado la propia Facultad de Geografía e Historia de la UCM, parte del cual sirvió anteriormente como capilla de la propia Facultad.

En el actual proceso de remodelación se ha implicado personalmente la que ha sido su Directora durante muchos años, Alicia Alonso Sagaseta, actualmente jubilada y profesora honoraria del departamento. Junto a ella hay que mencionar también a Mercedes Guinea Bueno, en la misma situación administrativa que la Dra. Alonso y a Alfonso Lacadena y García Gallo, el nuevo Director del museo. Junto a ellos participan, en este nuevo proceso de

revitalización de dicho espacio cultural, numerosos estudiantes, algunos becarios, ya licenciados, otros de forma totalmente voluntaria

2.5. Museo de la Música Étnica de Barranda, Murcia

El Museo de la Música Étnica de Barranda está integrado en la Red Regional de Museos de la Región de Murcia, por lo que el principal patrocinador de la institución es la Comunidad Autónoma de Murcia, si bien la titularidad del Museo es privada, perteneciendo a Carlos Blanco Fadol (2008).

El Museo se encuentra ubicado en el municipio de Caravaca de la Cruz y está concebido como un museo temático, “que tiene como finalidad presentar a todo tipo de público, las formas, sonidos e información en general sobre instrumentos y músicas del mundo, para que a través de los mismos conozcamos más nuestra propia tradición musical”⁷⁹.

El Museo es el resultado de los viajes de investigación realizados por el propio Carlos Blanco desde los años 70, que le permitieron entrar en contacto con diferentes culturas, estudiar y adquirir instrumentos musicales tradicionales. En el Museo están representadas piezas de todo el mundo, ofreciendo una muestra variada de la cultura musical en los cinco continentes.

El edificio en el que está ubicado el Museo, fue realizado por el arquitecto Jesús Carballal, integrando un antiguo molino harinero con las últimas tendencias arquitectónicas, y dando una especial presencia al agua en su concepción. El Museo cuenta con un auditorio. El edificio está dispuesto en dos plantas. La baja se distribuye en dos salas, una destinada a la música de raíz de la región de Murcia, desde la que se accede a la sección principal del museo. Aquí se agrupan las piezas siguiendo las cuatro categorías de instrumentos musicales (Blanco

⁷⁹ http://www.murciaturistica.es/webs/museos/material-didactico/MD_es_103116.pdf En página 4 de la Guía Didáctica.

2008): cordófonos, aerófonos, membranófonos e idiófonos, dando relevancia especial a algunas piezas ya sea por su antigüedad u originalidad.

El Museo ha dotado a sus instalaciones y a su concepción museográfica de pantallas interactivas, que ilustran audiciones y videos que hacen referencia a las piezas expuestas. En la planta superior, además de exponer igualmente piezas extraordinarias, el discurso expositivo presenta vitrinas temáticas pensadas para que el gran público asimile el entorno de los instrumentos de forma didáctica.

En cuanto a las colecciones propiamente americanas del Museo, nos encontramos con una gran variedad, que comprende ejemplares de los cuatro tipos de instrumentos mencionados, y pertenecientes a culturas prehispánicas, coloniales y actuales. Representa en todo caso una muestra etnográfica única, destacando:

- Instrumentos Idiófonos: Ayotl y teponaztli (México), chequeré, marímbula, erikundi, machete-chivato, sonajero de santería (Cuba), guacharaca (Colombia), maraca-bora, quijada, shacapilla (Perú), steel drum (Trinidad y Tobago), washboard (EEUU).
- Aerófonos: destacan bandoneón (Uruguay), chruchruca (Chile), flauta doble de émbolo, flauta múltiple, vaso funerario llorón (México), flauta pánica, pululu (Argentina), gaita colombiana (Colombia), Kairani, tollos, tukuru, mohoceño, tarka (Bolivia), kjena, pata azangaro, pinkullu, ruuhuitú macho y hembra, silbato chimú, teteco, wak´rapukus (Perú), rondador (Ecuador), sul (EEUU).
- Membranófonos: entre los que cabe mencionar anguá pu (Paraguay), bombo de procesión, wankara (Argentina), conjunto batá cubano (Cuba), huéhuetl, kayúm, tambor en U, timbal de cerámica (México), kokopelli (EEUU), kultrúng (Chile), Palos (República Dominicana), tambor chimaco (Perú), tambor de tacaba (El Salvador), tamboril de candombe (Uruguay).

- Cordófonos: Incluyen arpa andina (Perú), arpa criolla, charango, citarina (Uruguay), arpa paraguaya, cuvoyulhacos (Paraguay), berimbau (Brasil), cuatro (Venezuela), eeng (México), mandobanjo (EEUU), violón (Cuba).

2.6. La huella de América en otros museos españoles

Los museos mencionados representan una muestra que, por la singularidad e importancia de sus colecciones, han adquirido una consideración especial en lo referido al arte indígena americano. Sin embargo, como adelantábamos al inicio de este epígrafe, la huella de América a través de las colecciones expuestas en los museos españoles es vastísima. Así lo muestran los museos o instituciones temáticas referidas a América, entre los que además de los ya citados, podemos destacar otros que abarcan diferentes ámbitos.

En primer lugar por supuesto, debemos citar el Archivo General de Indias en Sevilla, centro que alberga las principales fuentes documentales para el conocimiento de América. Algunos ejemplos además de instituciones son: la Fundación Archivo de Indianos; Museo de la Inmigración en Asturias; el Museo y Casa Natal de Fray Junípero Serra en Mallorca; las Casas Museo de Colón en Las Palmas de Gran Canaria y Valladolid; el Centro de Documentación de América en Tenerife; la Casa Guayasamín y el Museo Pérez Comendador Leroux en Cáceres; o el Museo Simón Bolívar en Bizkaia, por citar algunos ejemplos.

Igualmente, cabe destacar otros tantos museos que dentro de su particular temática referida a otros ámbitos diferentes a América, confieren en su discurso museográfico un lugar destacado a las piezas procedentes del continente, siendo estas generalmente coloniales. Entre ellos, cabe citar por ejemplo algunos de los grandes museos nacionales como el Museo Arqueológico Nacional, que cuenta entre sus colecciones con una importante muestra de acuñaciones numismáticas y medallísticas americanas, concretamente en torno a unos siete mil ejemplares

correspondientes a los siglos XVI-XIX. Otro museo de carácter estatal, con una singular colección numismática americana, es el Museo Cerralbo.

El Museo Nacional de Artes Decorativas conserva una estupenda muestra de mobiliario procedente de América, especialmente referido al mueble de guardar, como arquetas, cajas, escritorios, tocadores, joyeros, y otros tipos como figuras de nacimiento y platería. El Museo Lázaro Galdiano igualmente conserva una buena muestra de vínculos con América a través de medallas, joyería (s. XVI-XVIII), pinturas (s. XVI-XVII) y platería (del XVII-XIX).

Procedentes del antiguo Museo del Pueblo Español, en la actualidad El Museo del Traje. CIPE, contiene piezas americanas principalmente de origen mexicano y peruano, y que consisten en: medallas devocionales de los siglos XVIII-XX (especialmente representando la Virgen de Guadalupe en el caso mexicano y la Virgen de la Candelaria en el caso peruano), grabados e indumentaria popular.

Los vínculos con América quedan además constatados en nuestros museos a través del arte contemporáneo: especialmente de artistas contemporáneos y muy particularmente de autores españoles que emigraron a América como consecuencia del estallido de la Guerra Civil Española. Dispone el MNCARS de una buena muestra de ejemplares procedentes de artistas como Roberto Matta, Diego Rivera o Rafael Barradas, entre otros. Pero en esta misma situación encontramos museos como el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), y el Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (MEIAC). Otros, como el Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí en Valencia, conserva entre sus fondos indumentaria tradicional mexicana, y buena parte de la obra de Manuela Ballester Vilaseca, quien en el exilio mexicano produjo una amplia obra de la que es buena muestra la que conserva el Museo, producida entre 1939 y 1968. Son en su mayoría dibujos a papel, aguada y

cartulina. Representa generalmente figurines de moda, y en ocasiones testimonios de la indumentaria tradicional mexicana.

Junto al Museo de Colecciones de Arqueología y Antropología de América de la Universidad Complutense al que ya nos hemos referido, la citada institución dispone de otro museo universitario muy vinculado a América. Éste es el Museo de Antropología Médica y Forense, Paleopatología y Criminalística, Profesor Reverte Coma. Se encuentra ubicado en la Facultad de Medicina, dentro de la Escuela de Medicina Legal. El Museo está estructurado en diferentes áreas, y su vinculación con América se produce en una de ellas: la designada como: *Momias*. Se trata de una colección de momias procedentes de Chiu Chiu, al borde del desierto de Atacama (actual Chile). Estos ejemplares fueron traídos por la Comisión del Pacífico Oriental entre 1862-1866.

Finalmente cabe señalar dentro del ámbito de los museos, también de carácter público y especialmente dentro de la esfera de la Junta de Andalucía⁸⁰, museos locales como los de: Cádiz, Huelva, Jaén, Málaga, el Museo Arqueológico de Sevilla o el Museo de Artes y Costumbres Populares de Sevilla. Muchos de ellos están formados por colecciones locales arqueológicas, y tienen un espacio destinado igualmente al área de Bellas Artes. Especial mención merece por ejemplo el Museo de Huelva, que contiene una serie de urnas shipibo procedentes de la cuenca alta del Amazonas.

Parece evidente, a tenor de las colecciones puestas de relieve en este apartado, que América goza de una singularidad extraordinaria en nuestras colecciones, fruto de una historia común. La presencia a lo largo y ancho de numerosos museos en toda nuestra geografía así lo muestra, al igual que la variedad geográfica, cronológica y temática que abarcan. Entonces, a tenor de este hecho constatado, ¿Se corresponde la evidente riqueza e importancia de nuestras colecciones vinculadas a América con la atención adecuada por parte de las administraciones públicas en el ámbito de su difusión cultural y educativa?

⁸⁰ Aunque la mayoría de titularidad estatal y gestión transferida.

3. La Incidencia de la crisis económica en la desaparición de colecciones de arte indígena americano en España

La crisis económica internacional que azota especialmente a España desde 2009, ha afectado especialmente al contexto cultural del país. Las medidas de recorte impulsadas desde el gobierno se han traducido en una reducción significativa de fondos públicos destinados a educación y cultura. Ello ha tenido especial relevancia en el ámbito museístico, donde la falta de recursos ha impedido una mayor proyección de exposiciones temporales, adquisición de obras de arte, remodelación de discursos museográficos, además de la reducción de proyectos y adecuación de las salas de exposición. En el plano meramente humano, la administración competente no ha convocado plazas de acceso a museos de titularidad estatal desde 2009⁸¹, implicando ello una reducción considerable del personal de museos, especialmente teniendo en cuenta las numerosas jubilaciones que han tenido lugar en estos últimos años. Todos estos hechos han causado sin duda un efecto negativo a la hora de la capacidad del propio museo de desarrollar las tareas que le son propias, que ha afectado de manera generalizada en los museos de todo el país, y muy especialmente en los museos de tipo antropológico como venimos señalando –especialmente al Museo de América y al Museo Nacional de Antropología-.

Sin embargo, la principal incidencia de esta situación catastrófica en la esfera cultural, aplicada al ámbito de nuestras colecciones, sería sin lugar a dudas la desaparición de las mismas. Y lamentablemente este hecho ha tenido lugar. Nos referimos a la desaparición de Museos como: El Museo Barbier Mueller de Barcelona o la Colección Prehispánica de la Fundación Cristóbal Gabarrón en Valladolid.

⁸¹ Durante el año 2015 se anuncian como parte de la oferta de empleo público, a través del BOE, la convocatoria próxima de plazas para el cuerpo Facultativo de Conservadores de Museo, Ayudantes y Auxiliares. Sin embargo, a fecha de 27 de Junio de 2015, todavía no se ha publicado dicha convocatoria.

3.1. El Museo Barbier Mueller

El cierre del museo barcelonés Barbier Mueller, perteneciente a la Fundación del mismo nombre con sede en Ginebra, se produjo el 14 de Septiembre de 2012. Tras quince años ubicado en el Palau Nadal de la Calle Montcada, en pleno barrio gótico de la capital catalana, la colección ponía rumbo a París para ser vendida en la casa de subastas Sotheby's. La colección se consideraba una de las más importantes de carácter precolombino en manos privadas. Fue reunida en 1920 por el suizo Josef Mueller y su familia, especialmente su hija Monique y su yerno Jean Paul Barbier Mueller, quienes mostraron una gran pasión por las artes no occidentales. La sede central de la Fundación en Ginebra reunía las colecciones de Asia, África y Oceanía, mientras que las de América se destinaron íntegramente a la ciudad condal.

La historia del museo se inicia en 1992, cuando la familia Barbier Mueller y el Ayuntamiento de Barcelona llegaron a un acuerdo por el que la primera cedía sus colecciones para ser expuestas en un lugar público. El museo fue inaugurado en 1997 y un año después comenzó a realizar muestras itinerantes. A partir de aquí fue recibiendo préstamos y colaborando con prestigiosas instituciones como el British Museum, El Museo de América o el Musée du Quai Branly. El museo tuvo la capacidad de desarrollar programas públicos que estimularon el interés de la sociedad, hecho que llevó a sus responsables a prolongar la vida del museo varios años más de las previsiones iniciales.

El conjunto de la colección de arte precolombino estaba formado por esculturas en piedra, madera, orfebrería, tejidos y cerámica, siendo estas últimas las más representativas. Entre otras, destacaban piezas extraordinarias en piedra y cerámica como las de Santarem, urnas antropomorfas funerarias amazónicas, una colección de arte olmeca, así como otras piezas mexicanas de estilo *Iguala*, *Guerrero*, *Chupícuaro*, Teotihuacano, Maya, Azteca. En el caso del mundo andino, el museo contenía piezas de las culturas más representativas como Chavín,

Moche, muestras de cerámica y tejidos Nazca, Huari y Recuay, Chancay e Inca. Procedentes de Norteamérica, el Museo exponía cuencos de estilo *Mimbres*, de la subárea Mogollón, así como muestras de las Praderas, la Costa Noroeste, Suroeste o Noreste.

En el año 2012, la falta de acuerdo entre el propietario de la colección y el Ayuntamiento de Barcelona para que éste adquiriera las colecciones, llevó al propietario a tomar la decisión de vender dichas colecciones a un tercero a través de Sotheby's. El espacio donde se ubicaba el Museo Barbier Mueller, ha pasado a albergar el Museo de las Culturas del Mundo.

3.2. La Fundación Cristóbal Gabarrón

Coincidiendo con este contexto de crisis económica internacional, se va a producir el cierre de otra colección precolombina de gran importancia como es la de la Fundación Cristóbal Gabarrón que se exponía en la sede de la institución en Valladolid. Actualmente esta colección ha sido clausurada y el destino de la misma es incierto. La escasa información que ha rodeado este hecho tanto en prensa como en la propia institución, hace muy difícil conocer con precisión los motivos de su cierre. La información de la página WEB aparece todavía disponible, aunque no actualizada, pero nos ha resultado imposible contactar con ningún miembro de la Fundación en la sede. En Septiembre de 2014, uno de los máximos conocedores de la colección, el profesor Ángel Sanz Tapia⁸² de la Universidad de Valladolid, afirmaba en una entrevista que realizábamos a través del correo electrónico, “que se ha hablado de motivos económicos en torno al cierre de la colección debido probablemente a los costes de mantenimiento de la misma, y que los actuales dirigentes de la Fundación se encuentran en su sede de Nueva York”.

⁸² El Profesor de la Universidad de Valladolid, Ángel Sanz Tapia, realizó la catalogación de la colección precolombina de la Fundación Cristóbal Gabarrón, y la presentación de su catálogo publicado en 2005.

La Fundación Cristóbal Gabarron toma su nombre del artista vallisoletano que creó, junto a su familia y diversas corporaciones internacionales, esta institución con el objeto de propiciar los ideales de su trayectoria, difundiendo el arte, la ciencia y el conocimiento. La sede de la institución era un edificio de finales del s. XIX, asentado sobre un palacio renacentista restaurado, hecho que contribuyó a la recuperación del casco histórico de la ciudad de Valladolid. En 2003 la institución trasladó su actividad a un edificio nuevo para atender de manera más adecuada las necesidades derivadas de la conservación y exposición de sus colecciones. La institución durante su breve recorrido, ha destinado numerosos esfuerzos a la difusión del patrimonio, la formación y la educación especialmente dirigida a los más pequeños, a la vez que cedió sus obras en el marco de exposiciones internacionales.

Las colecciones del Museo comprenden: gráfica Internacional, una serie compuesta por ochenta estampas calcográficas de la primera edición de grabados realizados por Goya, arte africano, obra cerámica de Picasso y la colección de arte precolombino. Ésta última está formada por fondos precolombinos procedentes de México, Guatemala, el Salvador, Venezuela, Colombia, Perú y Ecuador datados entre 1500 a.C. y el momento del contacto. La colección se estructuraba en áreas temáticas como: *la figura humana, el mundo religioso, la guerra y la paz, las artesanías, el más allá o el mundo animal*⁸³.

4. Aproximación a algunos referentes internacionales en el ámbito de las colecciones indígenas de América

Los museos que por diferentes motivos constituyen un referente internacional en el ámbito de las colecciones de arte indígena americano son numerosos dentro y fuera del propio continente americano. A continuación queremos poner de relieve algunos de ellos, analizando el papel que juegan y

⁸³ <http://valladolid.gabarron.org/Default.aspx?tabid=1057> (consultado a fecha 12 Septiembre 2014).

valorando su presencia y singularidad. Si bien recordemos que no es objeto de este estudio señalarlos todos ni realizar un análisis pormenorizado de aquellos presentados. Por citar un sólo ejemplo de la ardua tarea que supondría hacerlo, nos gustaría señalar que en nuestra investigación hemos hallado más de cien museos de arte indígena sólo en el contexto peruano.

Así, nuestro interés en este epígrafe, radica en poner de relieve algunos de estos museos característicos para mostrar la importancia real que adquiere el patrimonio originario de América en el ámbito cultural internacional. Al mismo tiempo, dotaremos de especial significado a dos de estas instituciones. Uno en el contexto europeo, el parisino Musée du Quai Branly, y otro en el contexto americano: el U'mista Cultural Center, en Alert Bay, British Columbia en Canadá. La selección de ambas instituciones se debe a los siguientes motivos:

En el caso del Musée du Quai Branly, se trata de un museo de nuestro entorno, estatal y europeo, que desarrolla una exitosa labor de difusión y educación cultural en el marco de la localidad, trabajando desde una perspectiva antropológica muy actualizada y acorde con la evolución experimentada por la sociedad. Su éxito ha sido extraordinario en los últimos años, y ello se ha traducido en un aumento del número de visitantes, así como de su actividad y oferta cultural y expositiva. En el marco de nuestra investigación, hemos tenido ocasión de entrevistarnos con dos de los responsables del Museo, quienes nos han desvelado en buena medida las diferentes claves del éxito del mismo, como veremos más adelante.

El U'mista Cultural Center es un pequeño museo creado por y para los Kwakwaka'wakw⁸⁴ de la Costa Noroeste de Canadá. El carácter especial de sus colecciones y una gestión particularmente orientada a recuperar la tradición y la identidad del pueblo Kwakwaka'wakw por medio de la difusión cultural de los mitos, creencias, lengua, ceremonias, y especialmente las artes, lo hacen

⁸⁴ Conocidos más comúnmente como Kwakiutl.

característico y singular. Tuvimos ocasión de visitar este museo, al igual que el resto de la pequeña aldea de Alert Bay en la Isla de Cormorant, sobre el que trabajamos especialmente en la elaboración de nuestra tesina para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados como ya adelantábamos en nuestra presentación a esta investigación en la Introducción.

Las limitaciones que impone un trabajo como éste vienen exigidas por la imposibilidad de desplazamiento a los numerosos museos internacionales que son señalados en el marco de este apartado. Ello nos obliga a realizar una breve selección, y hemos dotado de especial significación por tanto a la hora de señalar nuestros dos ejemplos museales, al hecho de haber podido visitar ambos, de haber tenido contacto con las propias instituciones gestoras por medio de entrevistas, organización de eventos, hechos que se añaden a la singularidad que cada uno de ellos representa y que hemos ya mencionado.

Ambas instituciones son representativas desde distintos ámbitos. La primera de ellas como indicábamos como museo nacional antropológico, que cumple una extraordinaria función estética y de difusión. En el caso del U'mista, nos encontramos ante una institución cultural mítica, gestionada por y para una población indígena, cuyo ordenamiento y exposición de las colecciones responde a criterios identitarios principalmente, creados desde un punto de vista evocador.

Ambos, son concebidos como centros culturales, más que como meros espacios para albergar colecciones.

4.1. Referentes internacionales

Comencemos por el continente americano. Probablemente cuando hablamos de la combinación entre museos y colecciones de arte indígena americano, a la mayoría de nosotros nos viene a la cabeza el Museo Nacional de Antropología de México, único en su género, símbolo de la historia de la nación

mexicana. Si bien México alberga otros muchos museos que contienen colecciones de arte indígena americano, el Museo Nacional de Antropología de México puede resumir en sí mismo el conjunto de la historia mesoamericana (Bernal *et al.* 1976). Inaugurado en 1964, celebraba recientemente su cincuenta aniversario el que probablemente sea el museo más destacado de América Latina; por ello merece para nosotros una especial atención. Ubicado en el bosque de Chapultepec, su edificio fue proyectado por el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez. En el patio central del recinto, configurado a modo de espacio de comunicación para acceder a las diferentes salas y como área de descanso, se encuentra una construcción con forma de enorme paraguas-fuente. En la columna central del paraguas se desarrollan varios relieves conectados directamente con la historia pasada y presente del pueblo mexicano, poniendo de relieve su principal esencia: el mestizaje. Las fachadas de las salas recrean la arquitectura prehispánica, cuya armonía se ve únicamente sorprendida por un cancel de serpientes ondulantes y grabados en los mármoles que contienen textos sagrados como los del Popol Vuh⁸⁵. A lo largo del museo, se aprecia la constante combinación de pasado y presente⁸⁶. Actualmente el Museo estructura su discurso museográfico en base a doce salas de Arqueología y once de Etnografía. Entre las de Arqueología, la primera se centra en una *Introducción a la Antropología*, incluyendo recursos tecnológicos que permiten aproximar al visitante a la unidad y variedad de la especie humana. La sala de *Poblamiento de América* incluye maquetas y recursos museográficos que acercan al visitante a las diferentes actividades y el discurrir de los distintos pueblos que avanzaron desde el estrecho de Bering hacia el Sur, hasta Mesoamérica y su adaptación a los diferentes medios, así como la transformación de su economía hasta establecerse como pueblos agrícolas especialmente sustentados en base al cultivo del maíz, calabaza y frijol. El Museo, tras su renovación, introdujo en su concepto de superárea, las diferentes subáreas

⁸⁵ Recopilación de narraciones míticas del pueblo K'iche. Se trata del libro sagrado de los mayas guatemaltecos.

⁸⁶ Simboliza el presente la contribución de artistas contemporáneos mexicanos ha sido decisiva. Especialmente relevantes resultan los murales y óleos integrados en el discurso museográfico, realizados por autores como Rufino Tamayo, Nicolás Moreno, Leonora Carrington, Pablo O'Higgins, Rafael Coronel, Raúl Anguiano, Carlos Mérida, Alfredo Zalce, Luis Covarrubias y Jorge González Camarena (INAH 2004: 16).

arqueológicas, tal y como las hemos presentado en el capítulo dos, al hablar las subáreas de Mesoamérica⁸⁷. Del mismo modo, el Museo otorga una especial atención al Altiplano Central mexicano, desarrollando su evolución diacrónica en cuatro espacios: Sala del Preclásico, Sala de Teotihuacan, la Sala Tolteca y finalmente la Sala Mexica. Las salas arqueológicas dan paso a las etnográficas, que renovaron el mensaje de los indígenas contemporáneos, adaptándolo a su realidad. Así, se identifica a los principales grupos indígenas por su peculiaridad lingüística o por el espacio geográfico donde habitan, a través de las salas: Pueblos Indios, Gran Nayar, Purécherio, Otopames, Sierra de Puebla, Oaxaca, Huastecos y Totonacos, Pueblos Mayas, Pueblos del Noroeste y Nahuas.

En el caso de Perú, mencionábamos además la existencia de una rica y abundante red de museos, colecciones y yacimientos arqueológicos musealizados. Si bien en el caso mexicano, mostrábamos la singularidad del Museo Nacional de Antropología capaz de aglutinar las más importantes piezas de arte indígena mesoamericano, en el caso peruano queremos mostrar un modelo de distribución del patrimonio cultural indígena más disperso a lo largo de numerosos museos. Algunos de estos están vinculados plenamente al ámbito universitario, destacando ejemplos de museos de arqueología y antropología de universidades como: la Católica de Santa María, la Nacional de San Agustín de Arequipa, la Nacional de Cajamarca, Trujillo, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Nacional Federico Villareal, la del Altiplano, o la Nacional de San Martí. Otra buena parte de los museos de Perú, están vinculados a sitios arqueológicos musealizados como el Museo de Sitio Huari, Chinchero o Machu Picchu; y una importante cantidad de pequeños museos locales que igualmente enriquecen el vasto patrimonio andino. Pero entre la gran importancia de la que Perú dota a sus colecciones, destacan museos de singular relevancia y carácter nacional como el Museo Arqueológico Nacional de Brüning, situado en la ciudad de Lambayeque, el Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del

⁸⁷ Nos referimos en este caso a las Salas –arqueológicas- de Oaxaca, Culturas de las Costa del Golfo, Maya y Occidente, además del Norte de México (que nosotros incluimos sin embargo como parte del área de Norteamérica cuando presentamos a los pueblos del Suroeste).

Perú en Lima; o el Museo de Arte Precolombino –BBVA Banco Continental Museo Larco- de Cusco. El de Brüning, es probablemente uno de los museos más relevantes de Perú, junto con el Museo de las Tumbas Reales de Sipán. Todos ellos, contienen una excelente muestra de colecciones cerámicas, metálicas, joyería, tejidos, trabajos en hueso y concha de culturas tradicionales andinas, muy especialmente destacando la presencia de las culturas Nazca, Moche, Huari, Chancay-Chimú e Inca.

Otras colecciones prehispánicas del continente serían por ejemplo el Museo Chileno de Arte Precolombino en Santiago; el Museo de Arte Precolombino e Indígena de Montevideo; o el Museo de la Plata de la Universidad Nacional de la Plata en Buenos Aires.

También en América del Sur podemos destacar colecciones de gran relevancia temática como son las numerosas colecciones de oro regionales y/o nacionales, muy especialmente en Colombia. De todos ellos, el más destacado, es el Museo del Oro Banco de la República en Bogotá. Éste alberga una extraordinaria muestra de colecciones de oro de culturas como Nariño, Tumaco, Calima, San Agustín, Tolima, Quimbaya, Muisca o Tairona.

El subcontinente norteamericano nos proporciona numerosos ejemplos de museos de arte indígena americano, especialmente destacan los de tipo etnográfico. Estados Unidos dispone de un riquísimo patrimonio custodiado por las propias instituciones universitarias, que ejercen un papel fundamental en la salvaguarda e investigación cultural de las colecciones. Destacan colecciones integradas en museos de las Universidades como por ejemplo: Arizona State Museum The university of Arizona; Center for New England Culture de University of New Hampshire; Hudson Museum University of Main; Peabody Museum Harvard University; Mathers Museum of the World Cultures Indiana University Bloomington; Maxwell Museum of Anthropology University of New Mexico; Michigan State University Museum; Museum of Anthropological Archaeology of

University of Michigan; University of Alaska Museum of the North, etc. Pero sin lugar a dudas, en Estados Unidos se desarrolla una importante labor cultural y de promoción del patrimonio histórico artístico, a través de la Smithsonian Institution. Ésta alberga numerosos museos, de los que nos interesa especialmente señalar dos: El American Museum of Natural History y el National Museum of the American Indian⁸⁸. El primero de ellos, ubicado en Nueva York, cuenta entre sus variadas colecciones de historia natural con una sección cultural que contiene salas vinculadas a la historia cultural de América, concretamente a Mesoamérica, Centroamérica, y varias salas dedicadas a culturas de Norteamérica. En el caso del NMAI, éste dispone de dos sedes, una en Nueva York y la otra en Washington D.C. Se constituye éste como una institución de culturas vivas, dedicada a la preservación, estudio y exposición de las culturas, vidas, lenguas, literatura, artes e historia de las culturas nativas de Norteamérica. Otros importantes museos, con una labor pionera en el ámbito de la difusión y la educación en Estados Unidos, serían: The Nelson Atkins Museum of Art; The Denver Art Museum; o el Art Institute of Chicago entre otros. Especial singularidad adquieren, lejos de los grandes museos y colecciones ubicados en grandes ciudades y gestionados por Universidades y grandes organismos, los pequeños y medianos museos ubicados en reservas indígenas y en localidades originarias de pueblos nativos, cuyos descendientes realizan una labor de difusión y de preservación de la identidad y las tradiciones nativas, así como museos monográficos dedicados a personajes o hechos históricos. Así contamos con algunos ejemplos como: Cherokee Strip Museum en Oklahoma, Iroquois Indian Museum en Nueva York, Buffalo Bill Center of the West en Wyoming, el Wounded Knee Museum, etc.

Canadá, país de gran tradición antropológica y arqueológica, dispone de numerosos museos que acentúan el interés en las áreas de difusión y educación cultural. Especialmente en el ámbito antropológico y con una vocación didáctica por su vinculación con la universidad de British Columbia en Vancouver, se

⁸⁸ En adelante, NMAI.

encuentra el Museum of Anthropology⁸⁹. Éste está perfectamente asentado entre la comunidad universitaria y se constituye probablemente como el museo con las mayores colecciones de arte indígena de la Costa Noroeste. En Canadá y Estados Unidos se mantiene un especial interés en mantener una línea evolutiva que sea materialmente apreciable en los museos, que refleje una continuidad cultural entre los indígenas en el pasado y sus descendientes en la actualidad. El MOA está además diseñado especialmente para el público. Así, en su propia estructura espacial, se concibieron salas en principio cerradas al público, en las que se desarrollan labores de conservación o restauración. El público puede adentrarse en ellas, al disponer estas de algún muro acristalado, que permite al visitante ver cómo se trabaja en los espacios internos del museo. Otro de los grandes museos antropológicos, situado en la bella ciudad de Victoria, en la Isla de Vancouver, es el Royal British Columbia Museum of Victoria. El Canadá francófono alberga una de las más destacadas instituciones nacionales, con importante presencia antropológica, el Canadian Museum of History en Quebec, donde se encuentra una sala llamada *First Peoples Hall*, que incluye especialmente piezas artísticas pertenecientes a las poblaciones inuit, First Nations y Metis. Finalmente, se crearon en los años 80 del s. XX, pequeños museos locales autogestionados por las propias comunidades nativas como: El Kwagiulth Museum en Cape Mudge y el U'mista Cultural Center en Alert Bay, del que hemos hablado y en el que nos adentraremos en el siguiente epígrafe.

El continente europeo, alberga numerosos museos con colecciones extraordinarias de arqueología y etnografía americana. Se debe lógicamente a la participación de varias naciones en el proceso colonizador del continente, y a la disgregación que muchas colecciones procedentes de América sufrieron al llegar a Europa entre las diferentes cortes entre los s. XVI-XVIII principalmente. Hemos hablado de España y la singular presencia que con motivo de nuestros lazos culturales e históricos nos vinculan con América. Pero además, debemos citar museos a lo largo de todo el continente. Museos como el British Museum en

⁸⁹ En adelante, MOA.

Londres, exhiben un número importante de piezas de arte indígena. Tras clausurarse hace ya años la sección antropológica del museo, el Museum of Mankind, parte de las colecciones se exponen en el British Museum, incluyendo piezas del Ártico, de Norteamérica, Aztecas, Mayas e Incas. Destacado es también por la calidad y cantidad de sus colecciones, así como por su singularidad como museo de carácter docente, el Pitt Rivers Museum, de la Universidad de Oxford. La investigación y educación son las principales misiones de una institución que alberga colecciones de todo el mundo. Creado en 1884 cuando el general Pitt Rivers, figura esencial en el desarrollo de la Arqueología y la Antropología donó su colección de unos 18.000 objetos aproximadamente a la Universidad. Actualmente esta colección está formada por más de medio millón de piezas, muchas de las cuales son fruto de donaciones también. La disposición de las colecciones en el museo, se organiza en torno a áreas temáticas como: instrumentos musicales, armamento, máscaras o tejidos.

Hemos citado ya en Francia el Musee du Quai Branly del que hablaremos en el siguiente epígrafe. Actualmente el Museo del Louvre expone algunas piezas de arte indígena americano, que si bien pertenecen en su mayoría al Quai Branly, son presentadas al público en el Louvre, incluido el propio símbolo del Quai Branly, la estatuilla femenina de la cultura Chupícuaro.

Pero Europa recoge a través de numerosos museos más una buena muestra arqueológica y etnográfica de América, por medio de extraordinarios museos etnológicos, dedicados a albergar colecciones específicamente de este tipo y generalmente nacionales como los museos: Ethnologisches Museum de Berlín, el Naprstek en Praga, el Museum of Ethnology de Viena, el Museo Kunstkamera (Museo de Antropología y Etnografía Pedro el Grande) en San Petesburgo, Museum of Cultures en Helsinki, o el Museo Nacional de Etnología Rikksmuseum Volkenkunde de Leiden en Holanda, etc. Otros como el National Museum de Copenhague representan colecciones de historia natural de todo tipo y pertenecientes a todos los continentes. Finalmente Europa contiene colecciones

privadas como North American Native Museum de Zurich o el Barbier Mueller de Ginebra –de cuyas colecciones americanas ubicadas en Barcelona hasta hace apenas dos años ya hemos tenido ocasión de hablar-, o el Karl May Museum de Radebeul.

La vasta distribución de todas estas colecciones a lo largo de tantos países, informa de numerosas cuestiones. Por supuesto de un tremendo expolio fruto de la propia historia del contacto entre los europeos y los indígenas americanos. Por otra parte del interés que dichas colecciones han suscitado desde diferentes puntos de vista, muy particularmente desde el punto de vista de la investigación y la docencia.

4.2. Dos modelos de museo etnográfico

4.2.1. Musée du Quai Branly, París

En Julio de 2014 tuve ocasión de visitar la extraordinaria institución cultural Musée du Quai Branly en París, y reunirme allí con el Conservador Jefe de la Unidad Patrimonial de las Colecciones Precolombinas, André Delpuech⁹⁰. Este encuentro me permitió conocer un modelo ajeno y que estimo francamente eficaz a tenor de los resultados obtenidos, de gestión de un museo de colecciones artísticas no occidentales. Probablemente una de las claves de este éxito sea la propia concepción de la institución, que ha sabido adaptarse al interés y a las demandas sociales creando un centro cultural basado en la interacción entre pueblos del mundo y culturas del pasado y del presente que conviven en un espacio abierto, de reflexión y creatividad.

Pero comencemos por el principio. En 1996 el entonces Presidente de la República Jacques Chirac, decidió crear un museo dedicado a albergar las artes de civilizaciones de África, Asia, Oceanía y América. Tres años después, el

⁹⁰ Entrevista realizada: 29-30 Julio 2014.

arquitecto Jean Nouvel fue seleccionado para diseñar el espacio del Museo que abrió sus puertas el 23 de Junio de 2006 a orillas del Sena, en la Rue du Quai Branly. El Museo se inauguraba con una doble misión: ofrecer un valor nacional a las colecciones en términos museográficos y científicos, consiguiendo aunar en una misma sede un verdadero centro de enseñanza e investigación (Musée du Quai Branly 2005). Se trata de un museo público, que dispone no obstante de una gran autonomía de gestión de sus recursos.

El Museo alberga una colección de más de trescientas mil piezas, a las que se añaden unas setecientas mil fotografías, y unos tres mil quinientos objetos en exposición permanente. El edificio y espacio en el que se encuentra ubicado el museo es, desde el punto de vista arquitectónico, de un singular atractivo, en el que la forma, los materiales y la vegetación cobran un lugar destacado. El jardín que rodea el edificio, con numerosas especies vegetales, permite crear un espacio abierto en el que se desarrollan diferentes tipos de actividades. Pero no son estos jardines la única aportación vegetal con la que sorprende el museo. Un muro de plantas, o jardín vertical, creado por el botánico Patrick Blanc, pone la guinda a esta apuesta por integrar el mundo natural en el propio edificio. Probablemente los elementos más característicos, arquitectónicamente hablando, sean los treinta pequeños cubos suspendidos e irregulares, ubicados en la parte exterior del edificio, en su cara norte, que confieren al mismo tiempo en el interior del espacio expositivo un lugar para contener piezas de especial relevancia. En el exterior del edificio destaca el muro de cristal de doce metros de alto por doscientos de largo que separa el Museo del río Sena y que a la vez ofrece un gesto arquitectónico y un aislamiento acústico. Una de las apuestas del museo es, como indicábamos, la propuesta de crear un diálogo intercultural, el cual arquitectónicamente se aprecia a través de los trabajos realizados por ocho artistas indígenas australianos que decoraron los techos interiores de las plantas administrativas del edificio que da a la Rue de l'Université. Sus frescos son perceptibles visualmente desde el interior del edificio y desde el exterior a través de los muros acristalados. El acceso interior al museo se realiza desde el lobby a través de una rampa en forma de espiral que

une la planta de acceso con la que contiene la instalación que alberga la exposición. Desde Marzo de 2010, a lo largo de esta rampa tiene lugar una instalación contemporánea conocida como *the River*, creada por Charles Sandison, que incluye cerca de diecisiete mil palabras en movimiento (nombres de gente común y lugares representativos del museo). Estas palabras son proyectadas, transmitiendo una sensación de agua que fluye y que conducen a las colecciones del piso superior. Finalmente, uno de los elementos arquitectónicos más destacados es la *Torre de Instrumentos Musicales*. Consiste ésta en una torre circular, a modo de espacio de conservación, estudio y exposición, de más de diez mil instrumentos musicales procedentes de culturas de todos los continentes representados en el museo. Con más de dieciséis metros de diámetro, y a lo largo de cuatro plantas, ofrece una visión única de la grandeza de las colecciones expuestas (Musée du Quai Branly 2005, 2006). A ello se añaden otros espacios que explican su concepción como centro cultural, más allá de un museo: el *Teatro Claude Lévi Strauss*, una sala de cine, biblioteca, sala de lectura, salas para exposiciones temporales, etc. No hay que olvidar que una buena muestra de las colecciones del Musée du Quai Branly se encuentran actualmente en el Museo del Louvre; muy especialmente destaca allí el propio emblema del museo, una estatuilla femenina de la cultura amerindia Chupícuaro (600-100 a.C.).

Partiendo del hecho de que el Musée du Quai Branly contiene colecciones de arte no occidental, éste divide su exposición atendiendo a criterios geográficos en primer término: El recorrido propuesto es: Oceanía, Asia, África y finalmente América. Se presenta un recorrido recomendado siguiendo la línea geográfica citada, pero no existen barreras arquitectónicas fijas que impidan un recorrido alternativo a voluntad del visitante.

Atendiendo de manera concreta a las colecciones de América, se traza un recorrido por la colección con piezas previas y posteriores al contacto y a lo largo de todo el continente. Dentro de las colecciones etnológicas, destacan de América del norte, piezas del Ártico y la Costa Noroeste principalmente, que incluyen:

máscaras, grabados en hueso y marfil, o postes heráldicos. California tiene un espacio en el Museo por medio de piezas como cinturones, cestería o tocados, y finalmente características son también las evidencias rescatadas por medio del contacto entre los nativos de los Grandes Lagos y del valle del Mississippi y los franceses durante los s. XVII y XVIII (pipas, arpones y trabajos en concha). El mundo andino y México tienen una importante representación etnológica igualmente en el Museo, por medio de máscaras representativas de festividades bolivianas que muestran el sincretismo religioso, y en el caso de México a través de objetos que evocan el lugar del hombre en el universo. La muestra de arte plumario amazónico es también de gran importancia y espectacularidad y, finalmente, de América del Sur destacan ejemplos de piezas de plata, textiles, pintura en cuero, además de impresionantes postes mapuches. De época previa al contacto cabe señalar una gran colección arqueológica que pone de relieve culturas del Caribe, América Central, Mesoamérica y Andes, dotando de una mayor singularidad a las culturas existentes durante el momento del contacto: Incas, Aztecas y Tainos. Para concluir posteriormente con los elementos más antiguos de la colección, que contienen piezas de arte Olmeca, Maya y Teotihuacano en el caso de Mesoamérica; y Paracas, Mochica y Nazca en el caso andino.

La relevancia que adquiere América en el conjunto de la exposición y discurso del Museo, queda patente a través de las palabras de Charlotte Brès⁹¹, Responsable de Mediación Educativa del Museo, quien afirmaba que “si bien la atención prestada a todas las áreas geográficas del museo es similar, en los últimos tiempos el continente americano ha recibido una atención especial, con la realización de exposiciones vinculadas a los Indígenas de Norteamérica y al mundo Maya”.

Es lógico suponer que la importancia de las colecciones expuestas, no es probablemente comparable con las que contiene por ejemplo el Museo de América

⁹¹ Entrevista realizada por e mail el 28 de Octubre de 2014.

de Madrid, ni en cantidad ni probablemente en importancia. No obstante, el modo en el que el Musée du Quai Branly presenta a su público las colecciones le confiere gran éxito en su misión de servicio al público. En primer lugar el centro, muestra un dinamismo absoluto al cambiar el discurso de sus colecciones expuestas cada cierto período de tiempo, de manera que sea estimulante para el visitante regresar en el futuro⁹². Se realizan numerosas actividades como ciclos de conferencias y congresos, cursos, visitas familiares, eventos públicos, proyecciones de cine, exposiciones temporales, actuaciones de teatro y música, organización de eventos, un amplio programa educativo dirigido especialmente a sensibilizar a niños, adolescentes y jóvenes universitarios, y muy especialmente nos ha llamado la atención la manera en que el Museo “sale del museo” para difundir sus colecciones y su idea de diálogo intercultural. Disponen así de programas que les permite salir a determinados barrios representativos de la ciudad de París, en los que residen minorías culturales de poblaciones herederas de las colecciones que exhibe el museo (especialmente población de Mali). A ellos se dirigen y con ellos organizan una programación cultural basada en la propia expresión actual de estos pueblos.

La realidad se traduce en que se trata de uno de los museos más visitados en Francia por los propios franceses, que según las encuestas, regresan al museo en sucesivas ocasiones tras una primera visita, debido a la numerosa oferta cultural y expositiva que ofrece el museo. Proponen un discurso basado en la aproximación, contextualización, aprendizaje y disfrute, tratando de no caer en la apreciación por parte del público de encontrarse en un parque temático.

A continuación esgrimimos algunos de los aspectos, que en nuestra opinión y tras la información aportada por Andre Delpuech, consideramos fundamentales a la hora de dilucidar los motivos del éxito del Museo. En primer lugar su concepción como centro cultural e intercultural, con vocación de diálogo permanente. Esta

⁹² Según el propio André Delpuech, aproximadamente en torno al 70% de las colecciones han sido renovadas en la exposición permanente desde la inauguración del Museo.

concepción está hoy día mucho más próxima de la realidad y necesidades e inquietudes socioculturales del público potencial de museos. André Delpuech afirma que el museo recibe anualmente en torno a un millón trescientos mil visitantes (incluidos visitantes con entrada libre).

El organigrama del Museo y la formación y procedencia de su personal es otro de los factores que consideramos relevantes en el éxito del museo. Disponer de una alta autonomía de gestión de sus recursos le permite mayor capacidad para diseñar su propia estructura y desarrollo. El Quai Branly dota de gran importancia a su Departamento de Dirección y Gestión de Público. Éste tiene una posición central y de vinculación con el resto de Departamentos de la institución. Los profesionales de cada departamento son especialistas en la materia concreta sobre la que van a trabajar. Es decir, el Departamento de Comunicación está formado por especialistas en ese ámbito, con unidades específicas como la que se encarga de nuevas tecnologías y redes sociales. Ello permite contar con especialistas concretos, a los que se presupone una mayor eficacia a la hora de desarrollar trabajos específicos de su área de conocimiento. Servicios como el educativo están en buena medida externalizados y llevados a cabo por educadores, controlados a su vez por Dirección de Público, que determina en qué momento se precisa la colaboración de los departamentos científicos de la institución. Otro aspecto que señala Delpuech como fundamental en la vida del museo, es el hecho de que buena parte del personal se renueva cada dos-tres años, puesto que incluso los miembros del museo, que son funcionarios del estado, firman un contrato por un período de tiempo limitado, tras el cual se valora mutuamente –trabajador y museo- si continúan confluyendo los intereses de ambos en el proyecto presente de la institución.

Fundamental resulta el valor que el museo otorga al patrocinio y a otras maneras de conseguir recursos (donaciones, amigos del museo, etc). La esponsorización juega un papel fundamental, que es llevada a cabo por especialistas en la materia, aportando el punto de vista comercial en la gestión.

Hablábamos de nuevas tecnologías, y es que es este otro aspecto fundamental a lo largo del discurso del museo, en concreto el área de exposición de América. En sí el museo no ofrece grandes cartelas sino información breve, mientras que deja las explicaciones y contextualización de períodos, procesos y temas de relevancia a las nuevas tecnologías que probablemente son capaces de transmitir mensajes breves y visuales con una mayor claridad. Consideran además igualmente, en palabras de Delpuech, que el Museo no está dirigido a especialistas, sino a la sociedad en su conjunto. En la concepción del Museo, la investigación y erudición en torno a las piezas se debe hacer a través de los programas públicos impulsados por las administraciones y las Universidades, a las que pone a su disposición instalaciones, medios y el acceso a las colecciones. En el caso de América, el Museo dispone de las siguientes áreas temáticas presentadas a través de interactivos, en los que se tratan especialmente temas como formas tradicionales de mundo ritual entre los pueblos indígenas de América.

- Dentro del mundo tradicional se destaca a los iroqueses, la danza del sol, pueblo y kachina, festivales de invierno o ceremonia potlatch.
- En los momentos de transición se ilustra: una longhouse, la danza del fantasma, pueblo y cristianismo, peyotismo, o la prohibición del potlatch.
- Y ya en la contemporaneidad: el regreso de los guerreros, pow-wow, pueblo y turismo, tierras sagradas y territorios urbanos y potlatch contemporáneo.
- Otro de los interactivos destacados, es el que muestra la cosmogonía y el mundo de los sacrificios, distinguiendo entre las visiones desde el mundo del indígena y desde la visión del conquistador español.

El Museo confiere gran importancia a su relación y posicionamiento en los medios de comunicación, como vehículo para configurar su imagen pública. La actividad del museo está permanentemente en los medios, así como en las

diferentes zonas públicas más transitadas de la ciudad, principalmente el transporte público. La relación con los medios es llevada a cabo por especialistas en comunicación pública. Además, los medios de que disponen les permiten realizar estrategias como la que permitió colocar la exposición que sobre Teotihuacan realizó el museo, como cabecera para muchos medios durante buena parte de la duración de la exposición. Esta estrategia consistió en invitar a miembros selectos de la prensa del país a viajar al origen de las colecciones expuestas, a México, trazándoles el recorrido llevado a cabo dichas colecciones hasta llegar al Quai Branly, proporcionándoles un canal de comunicación único, muy detallado, con visitas a lugares de interés vinculados a la exposición.

4.2.2. *U'mista Cultural Centre*⁹³, Alert Bay, British Columbia. Canadá

La conocida como *Colección del Potlatch* constituye el más importante grupo de piezas kwakwaka'wakw expuestas conjuntamente. Estas piezas proceden de la colección incautada por el gobierno canadiense en 1921 durante la celebración del *Gran Potlatch* organizado por Dan Cranmer. Esta ceremonia había sido prohibida por las autoridades canadienses⁹⁴, si bien de manera clandestina las culturas nativas del área habían continuado el mantenimiento de las tradiciones ceremoniales, añadiendo en su concepción la reivindicación identitaria.

⁹³ La autora de esta tesis visitó Alert Bay y el U'mista Cultural Center en Agosto de 2006, en el marco de su proyecto de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, cuyo trabajo final se presentó bajo el título: *Transformaciones Identitarias a través del Arte en la Costa Noroeste: El Potlatch Kwakwaka'wakw*.

El Potlatch viene definido en el *Diccionario Antropológico* publicado en 1996 por P. Bonte y M. Izard (608-609) como: "El término potlatch proviene de la lengua franca chinook, lengua comercial de fines de siglo XVIII, de la Costa del Noroeste del Pacífico. El término significa don, o dar, en un contexto ceremonial. Define un conjunto de manifestaciones (fiestas, danzas, discursos, distribuciones ostentosas de bienes) que tienen lugar entre las poblaciones de pescadores, cazadores-recolectores de la costa. Organizadas con ocasión de acontecimientos importantes en la vida de un individuo (matrimonio, funerales, sucesión, iniciación, cambio de nombre ligado a un cambio de estatuto) y en contextos de rivalidad entre jefes (particularmente entre los kwakwaka'wakw- conocidos comúnmente como Kwakiutl-). Estas ceremonias alcanzan su mayor expresión en la distribución de bienes de prestigio por un anfitrión a sus huéspedes, formalmente invitados con vistas a la validación pública de prerrogativas familiares.

El potlatch es el medio a través del cual el individuo adquiere una influencia política y una posición social en el seno de un sistema jerárquico de rangos. El donatario tiene la obligación de devolver al menos el equivalente de lo que recibió durante un potlatch que organizará ulteriormente".

⁹⁴ A través de la Sección 149 del Acta India.

Tras la incautación de la colección, ésta se dispersó teniendo diferentes lugares como destino. Los principales fueron el entonces Museo del Hombre de Ottawa y el Real Museo de Ontario en Toronto.

A partir de los años sesenta, los kwakwaka'wakw intensificaron sus reivindicaciones para que la colección incautada fuera devuelta a sus propietarios y descendientes. Finalmente, a comienzos de los años setenta, se llegaría a diferentes acuerdos en virtud de los cuales los museos mencionados devolverían las piezas que formaban parte de la *Colección del Potlatch* a sus comunidades nativas, insistiendo en que las piezas no se disgregaran, y alentando la creación de un centro museológico que las albergara. Puesto que las piezas procedían de dos comunidades diferentes, Cape Mudge y Alert Bay, se decidió erigir dos museos, uno en cada territorio: El Kwagiulth Museum en Cape Mudge y el U'mista Cultural Centre en Alert Bay.

El U'mista Cultural Centre se inauguró el 1 de Noviembre de 1980 en la aldea de Alert Bay. Situada en la isla de Cormorant, al norte de la Isla de Vancouver. Se ubica en un enclave único perdido entre extensos fiordos que se hunden entre las neblinas y entre el espesor de impresionantes cedros gigantes que llegan al borde del Pacífico. Este fue lugar original de buena parte de los kwakwaka'wakw históricos.

El U'mista Cultural Centre toma su nombre en la "creencia en los tiempos lejanos, en el que las gentes algunas veces tomaban cautivos durante las guerras. Al regresar a sus casas, ya fuera a través de pago alguno o como acción de represalia, ellos decían que tenían un "U'mista". La devolución de los tesoros desde los museos lejanos es una forma de U'mista también"⁹⁵.

El U'mista está formado por una serie de edificios adyacentes construidos de sólida madera. Dos son los edificios principales que dividen el conjunto de las

⁹⁵ Información tomada de uno de los folletos informativos emitido por el propio Museo.

piezas de la colección. Situada junto a la playa, se encuentra el edificio principal, a modo de *big house*⁹⁶ (Imagen 4) tradicional, decorada con un gran diseño que representa al Pájaro Trueno llevando una ballena entre sus garras. Esta pintura fue realizada por el hijo de Dan Cranmer, el artista kwakwaka'wakw Douglas Cranmer. Por otro lado estaría el edificio de acceso al complejo, con un vestíbulo que da paso a la tienda y a la exposición. Ésta, se inicia en una pequeña sala de audio, en el que se proyecta un vídeo que narra la historia de la construcción del centro cultural, con el potlatch como punto central. A continuación se accede directamente a una sala con algunas piezas artísticas. Aquí se exponen piezas tradicionales y contemporáneas, y entre ellas se mezclan concepciones diferentes como el anonimato del artista tradicional frente a la firma del contemporáneo, o el valor monetario –indicado en las propias cartelas- de las piezas actuales frente a las tradicionales que no están en venta. Desde esta sala se accedería al segundo edificio, la citada Big House (Fig. 11), que contiene la propia *Colección del Potlatch*.



Fig. 11. Big House, U'mista Cultural Center, Alert Bay- Foto tomada en Agosto de 2006.

⁹⁶ Big House: Gran edificio, de madera, generalmente rectangular de grandes dimensiones y con techumbre a dos aguas, que albergaba las diferentes ceremonias.

La Colección del Potlatch se encuentra en la *Gran Galería* que, imbuida de una luz tenue, distribuye las piezas en los laterales en base a su grado de importancia. La parte central de la *Galería* queda reservada para las piezas asociadas a los ceremoniales más relevantes, las *aves caníbales*, y alrededor de ellas el resto de las piezas. Éstas incluían cobres -valiosos objetos que simbolizan cada uno su propia historia y que constituyen un elemento de prestigio-, máscaras (de criaturas sobrenaturales, lobos, máscaras blancas), y otros objetos como cajas y telas.

El Museo narra además la historia de la persecución de un pueblo por la Ley del Potlatch, a través de cartas y documentos, peticiones e informes que forman parte de la exposición. Tras la visita la *Gran Galería*, por el lateral opuesto al que se accede a la sala, se llega a un pasillo que nos llevaría de nuevo hacia el vestíbulo. En ese pasillo, se exponen algunos elementos típicos de la cultura kwakwaka'wakw, relacionados con sus elementos de prestigio y con sus métodos de subsistencia.

En el exterior del complejo, pueden observarse varios postes heráldicos, distintivo cultural del área (Imagen 5 y 6), en un entorno ajardinado, rodeado de algunos edificios que forman parte del complejo cultural de la Sociedad U'mista.



Fig. 12 y 13. Foto tomada en Agosto de 2006 de los postes heráldicos erigidos a las puertas del U'mista Cultural Center, Alert Bay.

En las viviendas próximas de la aldea, se puede distinguir a artistas contemporáneos preparando los troncos de los árboles casi al modo tradicional, vaciándolos para ser posteriormente tallados en forma de postes, canoas, máscaras, etc.

La institución mantiene así su colección permanente, e incluye periódicamente exposiciones temporales, en un afán por mostrar más que un Museo, un centro cultural en el que la exhibición de los testimonios del pasado, se convierten en “excusa” para revitalizar una identidad, ligada al pasado, pero con importantes elementos transformadores.

Más allá del incalculable valor como Museo, al albergar la Colección histórica del Potlatch, el U'mista Cultural Center es puesto de relieve por su configuración como centro cultural y de revitalización de la cultura kwakwaka'wakw, configurándose como un centro de cohesión social del grupo, y albergando además un referente de desarrollo económico en la región. En este sentido, el centro está gestionado por los propios indígenas, que incluso han desarrollado desde hace años un proyecto denominado *Wi'la'mola program*, que viene a ser una organización sin ánimo de lucro que actúa como rama empresarial de la Sociedad U'mista. Ésta explora oportunidades de crear empleo y desarrollar mejoras económicas para la comunidad, muy vinculadas a través por ejemplo del propio museo, de la experiencia didáctica de visitantes y comunidad. La vinculación en este caso con la propia comunidad local es aquí no sólo fundamental sino que constituye su esencia y razón de ser, muy especialmente teniendo en cuenta que el propio centro está gestionado por la propia población nativa. Como vemos, esta concepción, se aleja de la concepción estética de gran museo nacional que presentábamos en el caso del Quai Branly.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5

El Museo, espacio de Comunicación

1. Comunicación VS difusión. Una aclaración terminológica

Se ha extendido cierta confusión a la hora de hablar de *comunicación* en el museo, aplicándose en el ámbito incluso profesional de manera generalizada en España, el término *difusión* -especialmente si la titularidad y gestión de la institución en cuestión pertenece a una administración pública-. Ello difiere de la utilización que en el mundo anglosajón se aplica en este sentido, que se corresponde más con el término *comunicación*, y en muchos casos más concretamente con el de *marketing*. Este hecho no es casual en ninguno de los casos y consideramos que merece una breve reflexión, ya que lo consideramos una de las causas directas que han llevado al museo a un estancamiento en relación a la función social que en el contexto del s. XXI se espera de la institución museística, estancamiento que afecta especialmente a museos de tipo etnográfico y en buena medida arqueológicos.

La Real Academia Española de la Lengua⁹⁷ define el término *difundir*⁹⁸ con varias acepciones, de las que nos interesa señalar especialmente la siguiente: “Propagar o divulgar conocimientos, noticias, actitudes, costumbres, modas, etc”.

A su vez la RAE define *comunicación*⁹⁹ con varias acepciones, de las que nos interesan principalmente tres: “acción y efecto de comunicar o comunicarse; trato, correspondencia entre dos o más personas; y transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”.

Como vemos, ambos vocablos tienen implicaciones distintas, si bien en muchas ocasiones, en la práctica, ambos se utilizan indistintamente. El uso del término *comunicación* implica, desde nuestro punto de vista, un mayor acierto a la hora de definir las funciones que el museo desarrolla en este ámbito y que detallaremos más adelante. Partimos de este supuesto porque consideramos que

⁹⁷ En adelante RAE.

⁹⁸ <http://lema.rae.es/drae/?val=difundir> (consultado el 13 Agosto 2013).

⁹⁹ <http://lema.rae.es/drae/?val=comunicaci%C3%B3n> (consultado el 13 Agosto 2013).

comunicación ofrece una visión integral de la que carece el vocablo *difusión*, que sí limita el acto de emisión del mensaje y el contenido o forma del mismo.

Así, *comunicar* implica una bidireccionalidad del mensaje entre emisor y receptor, mientras que *difundir* alude más concretamente al efecto de propagar o divulgar algún tipo de información, generalmente aplicable al ámbito del conocimiento. La *difusión* se ha venido asociando en gran medida al mundo de la propaganda, la publicidad o la investigación y ciencia. No será hasta época relativamente reciente cuando el término *difusión* se aplique, desde los poderes públicos, referido al patrimonio histórico cultural -en buena medida vinculado a los aspectos didácticos que atañen a las colecciones- siguiendo en España fundamentalmente las directrices establecidas por la *Constitución Española*, la LPHE, y el RD 620/1987.

María del Carmen Valdés Sagüés definía la *difusión* en el ámbito del museo del siguiente modo (2008:68):

“Es la función que se encarga directamente de poner en relación el museo con la sociedad, la que comunica el contenido de las colecciones del museo al público, la que facilita la transmisión del mensaje del patrimonio guardado en el museo y los fines y valores de la propia institución”.

Para Valdés Sagüés la institución adquiere relevancia gracias a la difusión, al incrementar el patrimonio su valor a través de la contemplación y comprensión por parte de la sociedad. Esta visión, según la autora, pondría en contacto el patrimonio y su acceso al mismo con las nociones de *democracia cultural*, concepto cuyo origen se encuentra en las tesis de Dewey (1995).

El sentido ampliamente no lucrativo que adquiere en España la cultura, amparado en la Constitución y asumido absolutamente desde la gestión por parte de las administraciones públicas, es el que ha venido alejando por tanto la amplitud de miras del vocablo *comunicación* de la gestión museística en España. A este hecho se ha unido también, por ejemplo, la propia formación de los

profesionales que desempeñan su labor en los llamados *Departamentos de Difusión*. Mientras en el caso del mundo anglosajón suelen estar más vinculados al mundo de la comunicación y el marketing, en el caso de España el personal de estos departamentos suele estar formado por profesionales que provienen de las ramas de Historia, Historia del Arte, Museología y Arqueología, más orientados al conocimiento científico de las colecciones que alberga el propio museo, que al conocimiento específico de la acción de comunicar con éxito un producto.

Un temor se deja entrever de lo expresado anteriormente, en el seno de los museos en España: la mercantilización del arte o de las colecciones de patrimonio histórico cultural en nuestro país. Temor que se alimenta al pretender incluir nociones, técnicas o estrategias propias de la comunicación como: el marketing, la publicidad o las relaciones públicas.

Dos son por tanto, a grande rasgos, las concepciones de museo. En primer lugar aquel concebido como espacio sagrado de conservación, y en segundo lugar el museo como espacio de comunicación y conocimiento destinado al conjunto de la sociedad. A esta segunda concepción de museo se han venido aproximando los grandes centros de arte contemporáneo que han ido despertando a lo largo de las últimas décadas como: el MNCARS, el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla la Mancha¹⁰⁰, Museu d'Art Contemporani de Barcelona¹⁰¹, o el Instituto Valenciano de Arte Moderno¹⁰², y otros grandes museos como el Museo Nacional del Prado o el Museo Thyssen Bornemisza, que han sabido conjugar nociones tradicionales de respeto y coherencia de las colecciones con nuevas técnicas y estrategias de comunicación, que les han permitido alcanzar un mayor éxito en términos de número de visitantes. ¿Por qué entonces no deberíamos tomarlos como referencia a la hora de aplicar, con los oportunos criterios y modificaciones en cada caso, algunas de sus experiencias a nuestro campo de estudio?

¹⁰⁰ En adelante, MUSAC.

¹⁰¹ En adelante, MACBA.

¹⁰² En adelante, IVAM.

A lo largo de esta investigación, mantendremos la tesis de que adaptarse al mundo actual podría necesariamente tener que pasar por aceptar la aplicación de determinadas nociones y técnicas de marketing al ámbito de la gestión cultural, los procesos de calidad y evaluación del mismo... sin que por ello quede menospreciado el valor cultural y la función social que adquiere la obra de arte dentro y fuera del museo. Obviar esta realidad, es en nuestra opinión, dejar morir en parte estas colecciones lentamente, aceptando de manera silenciosa su cada vez mayor distanciamiento de la sociedad, especialmente en el caso de nuestro objeto de interés: las colecciones arqueológicas y etnográficas de culturas indígenas de América.

El marketing, la publicidad, la persuasión, y otras técnicas propias de la comunicación y el mundo publicitario, son herramientas muy útiles que pueden ayudar a cumplir la función social atribuida al museo, siempre y cuando sean realizadas en absoluta coordinación con el resto de departamentos de la institución y atendiendo a los criterios científicos que dichos departamentos establezcan, además de por supuesto al de conservación de las colecciones.

Por todo ello, emplearemos en nuestro trabajo de manera generalizada el término *comunicación* a lo largo de esta investigación, aplicado especialmente al desarrollo de técnicas y estrategias orientadas a promover un mayor conocimiento de las colecciones del museo por parte de la sociedad, con la idea de que dicho conocimiento permita un diálogo abierto entre institución y público.

2. La importancia de la comunicación en el Museo

La relevancia que en las últimas décadas ha adquirido la comunicación en el museo, con mayor o menor acierto según los casos, es innegable. Ello lo demuestran la proliferación de departamentos específicos para llevar a cabo estas funciones, o la incorporación de estrategias que le son propias al conjunto de los departamentos de la institución, a fin de trabajar desde todos ellos con un mismo

objetivo de comunicación. Muestra de esta relevancia, la constituye el aumento de publicaciones en este ámbito, tanto de autores nacionales como internacionales, o la celebración de jornadas y congresos relativos a este asunto.

Así, a modo de ejemplo, cabe mencionar las *III Jornadas de Formación Museológica* celebradas del 27 al 29 de Mayo de 2009¹⁰³, que tuvieron lugar en Madrid, en la sede del MECD, cuyo objeto en esta ocasión fue la comunicación en el museo, bajo el título: *Comunicando el Museo*. Los grandes bloques a tratar a través de las diferentes ponencias fueron: *el plan de comunicación; el marketing y sus públicos; las relaciones con los medios de comunicación; imagen y posicionamiento; y los nuevos medios. La WEB*.

Este encuentro supone una muestra de cómo se han ido introduciendo aires nuevos y abriendo la mente a estas nuevas concepciones, si bien una vez más, quedaba básicamente relegado a museos y centros de arte contemporáneo. Las propias Jornadas se presentaban con el objetivo de poner de relieve la importancia de la comunicación en el museo por medio de instrumentos de planificación, y del papel que han ido adquiriendo las nuevas tecnologías y la segmentación de público en el ámbito de la comunicación.

A través de las *III Jornadas de Formación Museológica* se fijaba, especialmente en el seno de las administraciones públicas, un referente que se puede trasladar a instituciones de carácter privado. Delimitaban el marco y ámbito de actuación que deben desempeñar las áreas de comunicación en el museo. Así, las propuestas realizadas se alejan de la visión tradicional que ha tenido esta área o departamento en el museo (que se limitaban a tratar el aspecto comunicativo y didáctico de manera muy superficial, centrándose casi por completo en cuestiones tales como la relación de actividades culturales y programación de eventos

¹⁰³ http://www.mcu.es/principal/docs/novedades/2009/Programa_III_Jornadas.pdf (consultado el 28 Julio 2013).

principalmente). Por el contrario, se propone ahora una visión integral de la comunicación y la didáctica de las colecciones del museo.

Y en este sentido, el museo tiene que diferenciar muy bien entre *comunicar* y *educar* también, ya que si bien ambas funciones tienen numerosos puntos de encuentro, colaboración y entendimiento, tanto los profesionales de uno y otro ámbito como los objetivos a desempeñar, no deben ser necesariamente los mismos ni tener los mismos perfiles para un correcto y eficaz desarrollo de sus respectivos programas (comunicativo y educativo), si bien estimamos muy positivo una complementariedad entre ambos.

En nuestra investigación nos interesa conocer, señalar y trabajar aquellos aspectos del área de comunicación del museo que pueden ayudarnos en nuestra misión de dar a conocer sus colecciones. Y consideramos que son muchas las herramientas que en el ámbito de la comunicación pueden prestarnos esta ayuda. Por este motivo es necesario conocer dichas herramientas y estrategias.

Si partimos de nuestro interés en el proceso comunicativo del museo como soporte a la función didáctica del mismo, es pertinente señalar la afirmación de Olaia Fontal Merillas (Fontal 2003: 52) quien afirma que:

“...para que se produzca aprendizaje en la institución museística, es necesario que exista una voluntad de enseñanza, y por tanto una actividad mediadora. Ello es posible entendiendo el museo como una institución bidireccional, cuyo elemento clave sería el espectador. Una vez que se tiene en cuenta al receptor, puede existir algún tipo de relación entre el museo y el público, y es entonces cuando se puede hablar de museo como comunicador. Entenderlo así, es lo que permite naturalizarlo y que pierda ese halo de inaccesibilidad y aspereza que le ha caracterizado para acercarse a la realidad más próxima”...

3. La Comunicación en el Museo. Marco teórico

Comunicar, lleva asociado de manera inherente una serie de cuestiones como: ¿Qué se comunica?, ¿Cómo se comunica?, ¿Cuándo?, ¿Quién comunica?, ¿A quién se comunica? o ¿Por qué? Todas estas cuestiones aplicadas al ámbito museológico denotan la necesidad de contar, como veníamos apuntando, con un instrumento de gestión y planificación que determine las líneas a seguir para la consecución de los objetivos que previamente la institución haya establecido.

Diferentes factores determinarán si en una institución museológica se emplea un instrumento de planificación y gestión u otro. En el caso español, estos factores vienen determinados en primer lugar por el tipo de titularidad y gestión de la propia institución. Es decir, las instituciones de carácter público generalmente siguen el modelo propuesto por la administración que les compete a la hora de elaborar sus instrumentos de planificación y, en buena medida, otras instituciones de carácter privado han emulado algunas de estas directrices, del mismo modo que contribuciones de instituciones privadas han alimentado la contribución teórica de las administraciones públicas en el ámbito museológico.

A continuación presentaremos en base a diversas fuentes bibliográficas, algunas cuestiones teóricas fundamentadas en aportaciones concretamente de la Administración General del Estado, de prestigiosas publicaciones periódicas nacionales (como la Revista Mus-A -Museos de Andalucía-), artículos científicos tanto nacionales como internacionales, objeto de algunos de los principales teóricos en torno a la comunicación en el museo. Con ello pretendemos encuadrar en la esfera teórica, los aspectos relativos al ámbito comunicativo del museo, que posteriormente habrán de resultar de utilidad para el desarrollo de la función didáctica del mismo y por tanto merecerán nuestra atención al ser aplicados a nuestro objeto de estudio.

3.1. Marco Legal e institucional

3.1.1. *El RD 620/1987, de 10 de Abril, por el que se aprueba el Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos*

La Constitución Española nos proporciona un amplio paraguas en lo referido a la responsabilidad de las administraciones públicas a la hora de promover y garantizar el acceso a la cultura. Del mismo modo, la LPHE sienta las bases para la creación de todos los aspectos concernientes al patrimonio histórico, artístico y cultural español. Veamos ahora el papel que representa el RD 620/1987. En su Artículo 2, el RD establece, de manera literal, las siguientes funciones del museo, hecho que nos puede dar una idea aproximada de la importancia que ha ido adquiriendo la difusión/comunicación como área prioritaria del mismo¹⁰⁴, y de cómo ésta ha ido evolucionando:

- La Conservación, catalogación, restauración y exhibición ordenada de las colecciones.
- La investigación en el ámbito de las colecciones o de su especialidad.
- La organización periódica de exposiciones científicas y divulgativas acordes con la naturaleza del museo.
- La elaboración y publicación de catálogos y monografías de sus fondos.
- El desarrollo de una actividad didáctica respecto a sus contenidos.
- Cualquier otra función que en sus normas estatutarias o por disposición legal o reglamentaria se les encomiende.

De los seis puntos mencionados en el RD como funciones atribuidas al museo, el tercero, cuarto y quinto, se encuentran directamente relacionados con el área de comunicación/difusión. Mientras que los otros tres puntos pueden tener una relación semidirecta en el caso del primer punto, e indirecta en el segundo y

¹⁰⁴ <http://www.mcu.es/archivoswebmcu/LegislacionConvenio/legislacion/real%20decreto%20620-1987.pdf>

sexto apartado. Ello muestra la importancia que viene otorgándose a esta área en las últimas décadas y que no ha hecho sino ir en aumento.

El RD620/1987, en su Capítulo 6, establece la *Dirección y Áreas Básicas* del Museo. Estas *Áreas Básicas* estarían formadas por: Conservación e Investigación; Difusión; y Administración. Y centrándonos concretamente en el Artículo 19, nos encontramos las especificidades en el área de *Difusión*¹⁰⁵:

“El área de difusión atenderá todos los aspectos relativos a la exhibición y montaje de los fondos en condiciones que permitan el logro de los objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al Museo. Su actividad tendrá por finalidad el acercamiento del Museo a la sociedad mediante métodos didácticos de exposición, la aplicación de técnicas de comunicación y la organización de actividades complementarias tendentes a estos fines”.

Como se aprecia en esta definición, la línea entre comunicación y educación dentro de la propia área de difusión parece algo imprecisa, especialmente en lo relativo a su aplicación práctica. No quedan definidos todavía, o al menos no de forma explícita, los aspectos concernientes a la comunicación desde el punto de vista institucional, ni por lo tanto desde el punto de vista de la comunicación externa. Todo ello, en nuestra opinión, ha venido marcando una línea de actuación desde el ámbito de la comunicación, en las instituciones culturales, que nos ha distanciado de la de otros países, que sí han trazado políticas claramente diferentes entre el museo como institución que comunica de forma interna y externa una serie de mensajes con el propósito de influir en su público objetivo, empleando para ello una serie de técnicas y estrategias, y la función didáctica que si bien necesita el soporte de la función comunicativa, no debe limitarse a ella.

No obstante, la formulación del RD 620/1987 supone el inicio de un largo camino en el reconocimiento de la función comunicativa y la difusión en el museo,

¹⁰⁵ <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1987-11621>

y dicho mérito debe serle reconocido, a pesar de lo general de su contenido, y de las carencias que actualmente percibimos en dicho texto.

3.1.2. *El Plan Museológico del Ministerio de Cultura*

En términos específicos, cuando hablamos de instrumento de gestión y planificación museística en España, en el seno de las administraciones públicas, debemos hablar de la publicación creada y editada por el MECD y destinada concretamente a los Museos de Titularidad Estatal¹⁰⁶ y del Sistema Español de Museos¹⁰⁷, pero referente para otros tantos. Esta publicación es: *Criterios para la Elaboración del Plan Museológico*, publicado en 2005. Constituye una importante labor de sistematización que ha sabido dar relevancia a la esfera comunicativa en el ámbito de la planificación museística.

Veremos a partir de aquí una mayor definición de las connotaciones que va adquiriendo la *comunicación* en el museo. Éstas nos permiten establecer una serie de pautas, métodos y estrategias con las que trabajar de forma ordenada el ámbito referido a las colecciones museísticas. Así, *Criterios para la Elaboración del Plan Museológico*, se creó con el fin de elaborar una guía de trabajo de carácter práctico que contemplara el análisis de otras experiencias de planificación y programación procedentes de otros modelos museológicos (VV.AA 2005: 19-23), como por ejemplo: el modelo francés¹⁰⁸, el modelo anglosajón¹⁰⁹ o los diferentes

¹⁰⁶ En adelante MTE.

¹⁰⁷ En adelante SEM.

¹⁰⁸ Que parte de los trabajos de George H. Rivière en la publicación *Tours de muséologie general contemporaine* (1971-1982); y de otros autores posteriores como Patrick O'Byrne y Claude Pecquet, quienes insisten en la necesidad del detenimiento y reflexión previa al desarrollo de todo proyecto museológico.

¹⁰⁹ Especialmente con los modelos propuestos por Kevin Moore, quien afirma la necesidad de una serie de factores para establecer un proyecto museístico: organización estable y medios adecuados, plan definido y bien estructurado, colecciones, recursos humanos, personal competente, espacios adecuados para tal fin, medios (asistencia, infraestructura y equipamientos). El siguiente modelo, dentro del anglosajón, sería el de Dexter Lord y Lord, que considera la planificación como una herramienta necesaria, incluyendo: definición, descripción y evaluación del propio proceso de evaluación, servicios y actividades para el público, planificación de las colecciones, planificación arquitectónica. Su propuesta se basa en definitiva en el estudio y programación de tres aspectos: personas, colecciones y arquitectura.

modelos iberoamericanos, especialmente los de México, Colombia, Venezuela o Brasil.

El modelo español presenta todas estas influencias y otras que se van gestando en las últimas décadas a través de especialistas, en muchos casos investigadores y/o docentes universitarios españoles como Aurora León, L. Alonso Fernández, Francisca Hernández, Juan Carlos Rico¹¹⁰, etc... Así, *Criterios para la Elaboración del Plan Museológico* recoge numerosas de estas influencias y las adapta a la situación específica de los museos que integran la red de museos gestionados por el MECD. La elaboración de este instrumento se justifica en base a (VV.AA 2005: 28): “la necesidad de ordenar el trabajo interno del museo, para la relación con los responsables administrativos y políticos, y para definir los proyectos”.

El Plan Museológico se estructura en dos fases sucesivas en el tiempo: la primera sería la definición de la institución (e incluiría el planteamiento conceptual, el análisis y la evaluación) y los programas. Y es aquí donde fijamos especialmente nuestro interés, ya que dentro de los diferentes programas que contempla el documento, nos encontramos con el *Programa de Difusión y Comunicación*¹¹¹. Esto nos da una buena muestra de nuevo de la relevancia que adquiere esta área como línea prioritaria del museo. El *Programa de Difusión*, en sus fases de Análisis y Evaluación, establece como aspectos más destacados los que a continuación aparecen señalados en el cuadro¹¹² (Fig 14).

En lo referido al Plan de Comunicación propuesto por el Ministerio en el *Plan Museológico*, Pérez Valencia afirma (2010: 27-29) la necesidad de emplear

¹¹⁰ Algunas de las principales referencias bibliográficas consultadas para estos autores, en el ámbito de la teoría museológica que han influido en la elaboración del Plan Museológico son: Alonso (1993); Hernández Hernández (1998, 2001); León (1990); Rico (1994, 1996).

¹¹¹ El resto de programas que contempla el documento serían: programa institucional, programa de colecciones (este incluiría; programa de incremento de colecciones, programa de documentación, programa de investigación, programa de conservación), programa arquitectónico, programa de exposición, programa de seguridad, programa de recursos humanos y programa económico.

¹¹² Esquema realizado por la autora en base al Programa de Difusión y Comunicación del Plan Museológico del MCU, (MCU 2005:102-109).

medios específicos, que incluirían los medios de comunicación, para conectar con la sociedad, mostrándole las actividades, la colección, así como transmitiendo los objetivos del museo. Destacará igualmente la importancia de la comunicación interna, a fin de alcanzar un mayor grado de cohesión entre los miembros de la institución, que debería sustentarse en medios como: intranet, periódico o memoria, la propia WEB, la realización de visitas guiadas destinadas a los propios empleados, las redes sociales. En cuanto al aspecto externo de la comunicación, insiste Pérez Valencia en la creación de una red fluida con los medios de comunicación que permitan difundir los índices de calidad, divulgar los catálogos y potenciar la internacionalización de la colección.

3.1.3. La normativa institucional del MECD, la WEB

Además de las concreciones que estamos viendo en relación con los departamentos de difusión en el ámbito de las administraciones públicas, primero con el *RD620/1987*, y después con el *Plan Museológico*, nos encontramos con la propia información que el Ministerio incluye en su WEB¹¹³. En la misma, se señalan como funciones del Museo: *la documentación, conservación, difusión e investigación*. Específicamente considera que en el ámbito de la *difusión* se: “desarrollarán las estrategias que conduzcan a la consecución de objetivos de comunicación, contemplación y educación encomendados al museo”¹¹⁴. Considera que estas estrategias serán llevadas a cabo por los *departamentos técnicos de difusión* de cada museo, que tendrían encomendadas, como la propia WEB indica, las siguientes funciones (Fig 15):

¹¹³ <http://www.mcu.es/museos/CE/Funciones/Introduccion.html> (consultado el 31 Julio 2013).

¹¹⁴ <http://www.mcu.es/museos/CE/Funciones/Difusion/Introduccion.html> (consultado el 29 Julio 2013).

PROGRAMA DE DIFUSIÓN DEL PLAN MUSEOLÓGICO DEL MECD

Definición de público

- *Estudios de Público (generales y específicos).*
- *Gestión de visitas.*
- *Visitantes de la exposición permanente (número y flujos, tipologías de visitantes).*
- *Visitantes de las exposiciones temporales (número y flujos, tipologías de visitantes).*
- *Usuarios de talleres y otras actividades.*
- *Usuarios del salón de actos.*
- *Usuarios de la biblioteca*
- *Usuarios de la sala de investigación y archivo.*
- *Usuarios de otros servicios (como tienda, cafetería, restaurante).*
- *Evaluación que determine las principales carencias y prioridades.*

Servicios

- *Carta de servicios.*
- *Accesibilidad (por medio de indicadores urbanos, señalización externa al museo, señalización interna –circulación del público, soportes, idiomas-, barreras arquitectónicas, aseos, teléfono, instalaciones y equipamientos adecuados para visitas infantiles).*
- *Atención al público (taquillas, guardarropa, punto de información –información disponible, publicaciones, visitas guiadas, audioguía-, atención telefónica, tienda, cafetería-restaurante).*
- *Servicios disponibles a través de Internet: cita previa, visita virtual, etc.*
- *Otros espacios públicos: biblioteca (consulta informática, horario, reprografía, catálogo online), archivo (fondos documentales, régimen de acceso, consulta informática, catálogo online), sala de investigadores (régimen de acceso, número de puntos de trabajo, consulta informática, horario), salón de actos, etc.*
- *Evaluación: principales carencias y prioridades.*

Programación de actividades

- *Descripción general: relación de actividades realizadas (conferencias, talleres, exposiciones, cursos, publicaciones), actividades (calendario, tipología, público).*
- *Exposiciones temporales (dentro y fuera de su sede): definición y valoración.*
- *Colaboraciones (piezas prestadas a exposiciones temporales, entidades con las que se ha colaborado).*
- *Criterios y protocolos de préstamos de colecciones para exposiciones temporales.*

Comunicación

- *Imagen institucional. Análisis de la imagen pública del museo.*
- *Política de difusión en los medios de comunicación.*
- *Gabinete de prensa.*
- *Publicidad.*
- *Relaciones públicas.*
- *Boletín informativo.*
- *Página web.*
- *Otros.*
- *Evaluación: principales carencias y prioridades.*

Fig. 14. Programa de Difusión del Plan Museológico del MECD.

FUNCIONES DE LOS DEPARTAMENTOS DE DIFUSIÓN

- *Estudiar las características y necesidades del público.*
- *Proyectar y realizar exposiciones en coordinación con los departamentos implicados en las mismas.*
- *Elaborar medios de información.*
- *Evaluar la incidencia de las exposiciones en el público.*
- *Organizar y colaborar en los planes de actividades culturales y programas de difusión.*
- *Gestionar la realización del plan de publicaciones del museo.*
- *Investigación sobre técnicas museográficas y participar con instituciones ajenas en programas de investigación*

Fig 15. Funciones de los Departamentos de Difusión MECD.

El propio Ministerio a través de su WEB, señala además las estrategias prioritarias con las que propone llevar a cabo las funciones previamente señaladas (Fig. 16):

ESTRATEGIAS DEL MECD PARA LLEVAR A CABO LAS FUNCIONES ENCOMENDADAS A LOS DEPARTAMENTOS DE DIFUSIÓN DE MUSEOS

- *Animar el crecimiento de las visitas a los MTE.*
- *Aumentar la calidad y mejorar la experiencia de la visita, haciendo especial hincapié en la accesibilidad física e informativa a las colecciones, y al propósito de aumentar los servicios ofertados y la oferta cultural.*
- *Aumentar la notoriedad de los MTE, en base a su importancia dentro del patrimonio histórico español y de su carácter y calidad como de institución pública al servicio del ciudadano*
- *Potenciar la difusión de los museos a través de distintos medios, con especial incidencia en INTERNET.*
- *Potenciar la colaboración entre museos, haciendo de ésta, una forma habitual de trabajo.*

Fig. 16. Estrategias del MECD para llevar a cabo las funciones encomendadas a los Departamentos de Difusión de Museos.

Como podemos apreciar, por la evolución que va adquiriendo el área de *comunicación* en el museo, ésta se va perfilando como un área independiente en

sí misma, con capacidad de desarrollar sus propias funciones a través de estrategias, no sólo como soporte al conjunto de la misión del museo.

3.2. Referentes anglosajones del Plan Museológico

Como ya hemos apuntado, en la elaboración del *Plan Museológico* del Ministerio, se señalaban numerosas influencias y entre ellas, con especial énfasis, las de tradición anglosajona. A continuación vamos a centrarnos precisamente en estos referentes, como aquéllos que entendemos han mostrado más singularidad y relevancia, ejerciendo de modelo para el resto, siendo precisamente en el ámbito anglosajón en el que primero y más se han desarrollado las áreas de comunicación y didáctica en el museo, y por tanto modelo en el cual fijaremos nuestra atención.

Cabría entonces destacar las aportaciones de Kevin Moore o Barry Lord y Gail Dexter Lord. Todos ellos son autores de publicaciones que han alcanzado gran influencia en el desarrollo y elaboración de concepciones teóricas en España, en relación con la gestión y planificación de museos. En los diferentes casos debemos siempre mantener la prudencia y no olvidar la perspectiva de que sus obras hacen referencia especialmente al ámbito anglosajón, más concretamente al Reino Unido y que en buena medida fueron publicadas en los años 90, lo que denota cierta distancia espaciotemporal. Sin embargo, el acierto desde nuestro punto de vista en muchas de sus propuestas y el hecho de que estas hayan permitido una generalización de conceptos más allá de fronteras espaciotemporales y de tradiciones culturales diferentes, nos permite trasladar muchas de sus afirmaciones a nuestra realidad, haciéndola universal y adecuándola más a la época actual, como punto de partida, que sin duda debe actualizarse, incorporando nuevas metodologías y estrategias. Comencemos pues por analizar algunos de los aspectos más significativos de estas.

La obra de Kevin Moore *La Gestión del Museo (1998)*, es una compilación de artículos de los que Moore es editor. Varios de los capítulos de la obra focalizan su atención en el marketing como herramienta del museo incluida en el ámbito de la comunicación. Concretamente nos referimos a los capítulos: *Conjugar la misión con el mercado: un problema para la gestión moderna de los museos*, de Peter J. Ames; *Un nuevo marco para el marketing en el museo*, de Hugo Bradford; *Museos y marketing*, de Peter Lewis; y *El marketing en el museo: análisis contextual* por Fiona Combe Malean.

En primer lugar, no debemos obviar el hecho de que la tradición anglosajona, en el Reino Unido, también se centraba en la concepción del sector museístico como ámbito no lucrativo de la cultura, con una fuerte orientación de servicio público. Ello implicó, al igual que años después en España, una fuerte controversia entre especialistas a la hora de defender o denostar la introducción de ciertos conceptos y técnicas propias de la comunicación, como el marketing, la publicidad o la persuasión¹¹⁵. En buena medida, muchas de las cuestiones objeto de investigación por los diferentes especialistas consultados, se centran en afirmar la necesidad de emplear técnicas de marketing para implementar las posibilidades del museo e impulsar su labor de promover las colecciones del museo entre la sociedad. Una vez realizada dicha afirmación, la cuestión sería dilucidar si el marketing aplicado al ámbito museológico debe ser o no como el marketing comercial.

Así, de manera generalizada a través de las fuentes consultadas, parece concederse al marketing un estatus como parte integrante del sistema de comunicación del museo con el público. El objetivo principal para Lord y Lord (1998), sería consolidar una base amplia de visitantes y contribuir a estrechar las relaciones con los visitantes asiduos. Partiendo de ello y asumiendo el apoyo que

¹¹⁵ Como veremos a lo largo de la presentación, de las aportaciones que desde el ámbito anglosajón se han realizado en este campo de estudio, se tiende a emplear de manera unívoca el término marketing, a la hora de designar las políticas desarrolladas desde el museo para promover un mayor acceso de las colecciones del mismo al público.

el marketing y la comunicación en general pueden ejercer en este objetivo, hacemos nuestra la afirmación de Peter Lewis (1998:323) al rechazar la idea de marketing como “burdo comercialismo y amenaza a los estándares profesionales...”.

El marketing puede ser de gran ayuda siempre y cuando especialmente (Bradford 1998) “no traslademos sin más las teorías comerciales del marketing a la institución museística, obviando la especificidad y singularidad de su contexto”. Así, de manera específica, P. Lewis (1998: 329) define el marketing aplicado al museo como:

“el proceso de gestión que, ante todo, confirma la misión¹¹⁶ de un museo o galería de arte, y es responsable de la identificación, previsión y satisfacción eficaz de las necesidades de los usuarios”...

Por otro lado P. Lewis (1998:326) se plantea por qué necesita el museo el marketing, llegando a la conclusión de que se debe a varios motivos, y que “si los museos no incorporan el marketing a su gestión, están abocados a la desaparición”. Así, el marketing es para él necesario en el museo porque:

- “Necesitan sobrevivir a su propia crisis aumentando el número de visitantes y encontrando fuentes adicionales de financiación.
- El mundo ha cambiado y los museos también deben hacerlo.
- Es lo más inteligente. El museo se ha convertido en una parte muy valiosa en la vida cultural de un país, por ello deben estar bien gestionados”.

Fiona Combe Mclean (1998) introduce varios elementos interesantes a este respecto, proponiendo que al transferirse al sector servicios, los aspectos clave del marketing adquieren la calidad de intangible (especialmente hace referencia a la

¹¹⁶ A modo de aclaración, señalaremos que consideramos el término *misión* un anglicismo. La mayoría de las obras traducidas al castellano desde el ámbito anglosajón emplean éste término, acuñado por Lord y Lord en Manual de Gestión de Museos (1998). Sin embargo consideramos que en realidad sería más apropiado traducirlo por ejemplo como: *objetivo*.

experiencia). La autora considera que (1998:345) “la meta del marketing es el sentimiento de experiencia que se inculca en el visitante, la cual ha sido previamente determinada por el contexto del museo”. El marketing consiste para ella en “dar la máxima orientación al público, del fin último del museo”. En esta misión de convertir al público en la orientación principal del museo, y al margen de la obra de K. Moore, George Ritzer y Todd Stillman (2003: 32) ofrecen una visión del visitante de museo como “consumidor de ocio” (especialmente en los centros de arte contemporáneo). Se trataría según ellos, de un “tiempo de ocio consumiendo experiencias”. Tales consumidores se sitúan en el mercado buscando estimulación sensorial, enriquecimiento cultural y distracción. Los autores plantean como metáfora que el público a veces acude a los museos movidos por la propia atracción del edificio como si de una catedral se tratara.

Retomando el ámbito de la planificación y la gestión del museo, P. Lewis (1998) abogaba por la necesidad de contar con una declaración de principios, que debería ser aceptada por todos los miembros de la institución, a quienes considera que hay que involucrar en todo momento. Para Lewis, los ingredientes que confirmarían la acción de marketing serían: dotar al museo de una personalidad propia, realizar investigación de mercado y encuestas a los visitantes, diseño e interpretación, publicidad y relaciones públicas y relaciones con los medios de comunicación, además de formación del personal. Entre estas acciones destacaría en el ámbito de la planificación para Lewis, el *Plan de Marketing*. Este se configuraría como un instrumento de ordenación de prioridades. Aglutinaría las estrategias que darían forma a los objetivos previamente definidos. Los puntos básicos serían para Lewis (1998) (Fig.17)

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE MARKETING SEGÚN P. LEWIS

- Declaración de intenciones.
- Una evaluación de público.
- Una valoración crítica y realista de las oportunidades y limitaciones de acción.
- Una previsión de la cantidad y la calidad de las visitas de los usuarios.
- Una política para determinar qué publicaciones, qué servicios de venta y de cafetería son apropiados, siempre que estos atiendan a la imagen del museo.
- Una promoción de los servicios del museo.
- Una planificación racional.
- Un presupuesto con previsiones realistas.

Fig. 17. Características del Plan de Marketing según P. Lewis (1998).

A su vez, Barry Lord y Gail Dexter Lord (1998) añaden los siguientes factores, afirmando que el marketing del museo debe: identificar los mercados potenciales del museo para una adecuada comunicación, promover una mejora continuada de los servicios que el museo ofrece al público e implementar medidas que favorezcan una mayor asistencia del mismo. Ambos autores consideran que mediante una estrategia adecuada de marketing, el museo puede influir sobre la forma en que los distintos sectores de público contemplan el museo, lo cual afectará en la materialización de la visita. Las diferentes tareas del marketing propuestas por Lord & Lord serían (Fig.18).

TAREAS DEL MARKETING PROPUESTAS POR LORD Y LORD

- Conocer el tipo de visitante real, es decir los segmentos de mercado.
- Comparar con la información demográfica existente sobre los visitantes del área.
- Analizar y concluir la posición real del museo en términos de audiencia, para establecer las prioridades de marketing
- Implementar el plan de marketing.
- Evaluación de resultados y realización de un manual que recoja todo el proceso.

Fig.18. Tareas del Marketing propuestas por Lord y lord (1998).

Además, ambos autores señalan, en cuanto a estrategias de marketing específicas, ejemplos como la recomendación de que el museo adopte: “tarifas reducidas, campañas de publicidad con hoteles, celebración de actos públicos por la noche, jornadas de estudio”... Señalan la importancia además, de estar al día respecto a lo que hacen otros museos.

3.3. La definición en nuestro territorio (al margen del Plan institucionalizado)

Dentro del ámbito español, otra aportación en relación con la planificación y gestión de la comunicación en el museo, es puesta sobre la mesa por Mateos Rusillo. Para el autor, (2012:53) el *Plan de Comunicación* es “un documento que recogería y sistematizaría los principios fundamentales que guían la política comunicativa del museo durante los siguientes años, y la forma que se cree óptima para alcanzarlos”. Entiende que la elaboración del Plan estará a cargo del departamento de comunicación y que deberán propiciarse “mecanismos de participación del conjunto de los profesionales del museo”. Aboga Mateos Rusillo por: una fase de investigación en la que se analice la situación comunicativa para conocer la percepción que tiene el público de la imagen del museo: una segunda fase de redacción del propio plan de comunicación; y una última fase de evaluación.

Para Mateos Rusillo (2012), el Plan de Comunicación contará con los siguientes aspectos (Fig.19).

INGREDIENTES CON LOS QUE DEBE CONTAR EL PLAN DE COMUNICACIÓN, SEGÚN S. MATEOS RUSILLO.

- *Determinación de los objetivos de comunicación.*
- *Determinación de los atributos y características diferenciales: conociendo los puntos fuertes y débiles, apoyarse en los primeros.*
- *Determinación del posicionamiento comunicativo. Como la institución quiere ser percibida.*
- *Determinación de los públicos objetivo.*
- *Determinación de la estrategia comunicativa básica, definiendo principalmente el mensaje, su enfoque y la intensidad de la comunicación.*
- *Determinación del plan de acción*

Fig. 19. ingredientes con los que debe contar el Plan de Comunicación. Mateos Rusillo (2012).

En una disciplina como el Marketing, en continuo crecimiento y que se reinventa de manera constante, gracias en buena medida por ejemplo a los avances en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), todas las nuevas aportaciones teóricas que se han venido desarrollando ayudan a reconocer mejor el alcance del marketing aplicado al museo.

3.4. Rescatando argumentos

P. Lewis (1998), muestra la necesidad de dotar al museo de personalidad propia, instando a las administraciones a permitir su propio desarrollo y singularidad. Para él, el marketing tiene que jugar un papel fundamental en ello, llegando a generar una actitud que, transmitida en acciones, penetre de manera integral en el conjunto de la institución.

En este mismo sentido parece evidente, a tenor de los datos consultados, que para que la comunicación realizada desde la institución sea eficaz, debe implicarse a todo el personal del museo, independientemente de si la comunicación la realiza un departamento específico de comunicación o se realiza como parte de la política integral de la institución. Así, todo el personal adquiere un papel determinante en el desarrollo y ejecución de una comunicación. Pero en palabras de Bradford (1998: 78), de entre todo el personal del museo, es el conservador la figura esencial, y deberá encarnar características como: “claridad en las metas a desarrollar, transmisión de las mismas al personal de la institución e iniciativa a la hora de tratar con los clientes del museo”.

Pero la comunicación que se establece desde el museo, debe atender tanto a factores externos como a factores internos para poder ser realmente integral como ya hemos señalado. A propósito de ello Mateos Rusillo propone la necesidad de una *comunicación global* (Fig. 20) en el museo (2012: 21), que define como:

“La gestión cultural y comunicativa que media entre los recursos patrimoniales y la sociedad, para potenciar un uso responsable, provechoso, atractivo y efectivo capaz de aunar la preservación de los bienes culturales con su disfrute integral por parte de los usuarios”.

Habla Mateos Rusillo (2012: 21) de un flujo comunicativo dirigido desde el museo, en dos direcciones: interna y externa. El primero haría referencia al flujo comunicativo entre los profesionales del museo; mientras que el externo se dirigiría a visitantes, líderes de opinión, patrocinadores, medios de comunicación, etc. El siguiente diagrama muestra ésta concepción de comunicación global, diferenciando entre difusión y comunicación, en función del papel asignado al público.

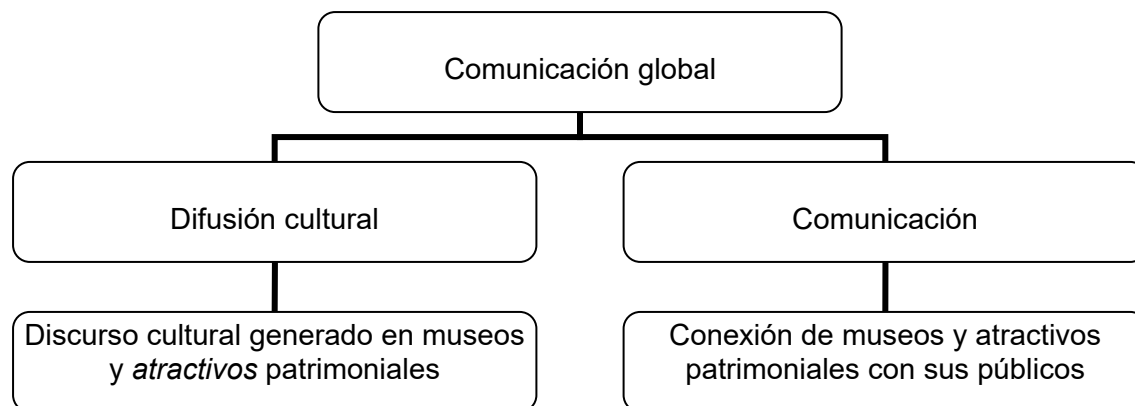


Fig.20.Diagrama de Comunicación Global. Mateos Rusillo (2012: 21)¹¹⁷

Todos estos aspectos que venimos detallando en torno a la función de la comunicación y el marketing en el museo, como medio para alcanzar su definición y objetivo de dar a conocer las colecciones a la sociedad, refleja en definitiva un aspecto clave. Es lo que Paula Álvarez e Izaskun Sebastián (2010) –miembros del Departamento de Comunicación y Prensa del MUSAC- , consideran al afirmar que la comunicación en los museos del s. XXI debe ser *participativa*. Afirman que los públicos actuales son usuarios con hábitos activos de aproximación a la cultura. Y en definitiva, este aumento en el grado de participación y dinamismo proyectado al público, ha obligado a las instituciones culturales a incorporar los mecanismos necesarios para habilitar espacios de participación y encuentro entre público y museo.

Estos espacios de dinamismo y participación que el museo intenta fomentar, cuentan como vehículo con la comunicación y el marketing. Molly Flatt (2010), señala también la necesidad de un museo como *productor de contenidos*. De esta forma, a través de la digitalización de contenidos, se buscaría aproximar al visitante a las colecciones. Muchos museos e instituciones han ido realizando esta operación que en España se está materializando a través del Sistema de

¹¹⁷ Nos gustaría señalar que en la definición de comunicación global de Mateos Rusillo, se incluye como fruto o producto de la difusión cultural y de la comunicación el término *atractivos patrimoniales*. Consideramos que probablemente el término “atractivo” es un anglicismo, que preferiríamos traducir por espacios.

Normalización Documental, DOMUS (en el ámbito de los museos de titularidad estatal). Al mismo tiempo, concede una importancia fundamental a las TIC y las redes sociales. Considera que (2010), en muchos casos, de este modo se puede convertir al museo en agente educativo, permitiendo la realización de material docente para profesores y alumnos, creando una herramienta y un foco de discusión.

Sin embargo, no podemos olvidar el hecho de que la introducción de avances y técnicas propias del marketing -como la creación de museos virtuales- si bien permite democratizar el museo, al mismo tiempo subestima el papel que puede tener su propia identidad. En este sentido, Flatt recuerda que aunque los museos se están integrando más en los medios de comunicación social, siguen sin ser motivo de conversación. Así, afirma la autora que es fundamental que el museo sea capaz de generar experiencias únicas en los visitantes, y que estos las quieran compartir posteriormente. Interesante resulta el ejemplo que ofrece cuando propone enfrentar al visitante en una sala a los objetos sin mediación alguna, y despojándole previamente de todo. Así, el visitante tendrá que emplear a fondo sus cinco sentidos. La autora propone un modelo de museo moderno a modo de teatro (2010: 36):

“los museos son centros de educación e ilustración, así que podría haber una sala interactiva al fondo de la muestra donde se explicasen y explorasen todos los contextos y la relación entre los objetos. En cambio, en la sala principal los visitantes deben sencillamente sentir su presencia allí, y percibir. Así se hace hincapié en la experiencia y deja fuera el contenido. El museo se convierte en un lugar especial, un refugio donde el tiempo puede quedar en suspenso permitiendo al visitante escapar de las limitaciones del mismo para obtener una visión más amplia de la historia, así como sumergirse en el presente para apreciar mejor los objetos en el espacio. El impacto de dicha experiencia, tan distinta de nuestras saturadas vidas digitales, es lo que le impulsará luego a difundirla a través del boca a boca, en la red y fuera de ella, de manera profundamente emotiva y

entusiasta. En lugar de centrarnos en cómo pueden adoptar los museos nuevas y atrevidas formas, deberíamos volver a lo que los hace únicos...”

Propone así la autora el reencuentro con la esencia del museo, sin obviar eso sí, las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías, pero supeditando estas últimas a la propia razón de ser de la institución museística.

3.5. El eco de los estudios de comunicación en España

Teresa Pérez-Jofre estudió en 2008 el Departamento de Comunicación del Museo Thyssen Bornemisza (Pérez-Jofre 2009). Algunas de las conclusiones que obtiene resultan interesantes y creemos que en buena medida son extrapolables a otros tipos de museos como los que son de nuestro interés. Así, considera que los aspectos que definen la comunicación en el museo son: el auge del turismo cultural y la ampliación y diversificación de públicos, estrategias de comunicación basadas en el marketing y la incorporación de las TIC al desarrollo de dichas estrategias. Interesante nos parece en este sentido la aportación en lo que a turismo cultural se refiere. El incremento del mismo, así como el aumento del ocio, impulsado como ya hemos dicho anteriormente como consecuencia de la sociedad de consumo y del bienestar, ha motivado el aumento de las cifras de visitantes de museos y, con ello, se ha multiplicado el interés por difundir entre la sociedad las colecciones que estos custodian. Las diferentes administraciones y organismos competentes invierten en promocionar estas instituciones, conscientes de obtener ciertos beneficios a cambio. En buena medida no hablamos de ingresos (ya que en la mayoría de los casos las instituciones culturales son deficitarias en términos económicos en nuestro país), sin embargo aportan a dichas administraciones patrocinadores, y toda una serie de valores intangibles tales como la imagen, la calidad, la fidelización o la universalidad, que al mismo tiempo revierten en tangibles con el paso del tiempo.

Finalmente, cabría mencionar la importancia del entorno como generador de beneficios, más aún que el propio establecimiento patrimonial como afirma Jean-Michele Tobelem (2010). Tobelem considera que la proliferación de los servicios de mediación en los sitios culturales favorece particularmente la conquista y fidelización de nuevos públicos. Para darse a conocer y ser reconocido el sitio cultural ha de procurar convertirse en el corazón de la vida cultural local. Y es este aspecto de habitual incidencia en el contexto empresarial otra de las claves del proceso comunicativo que la institución cultural debe ser capaz de generar en el público, *la fidelización*.

Si valoramos todas las contribuciones que han sido objeto de análisis en este capítulo, y de forma genérica las aplicamos al conjunto de los museos españoles, especialmente aquellos de Arqueología y Etnografía, concluiremos que el modelo de comunicación que actualmente se aplica desde el museo, de manera generalizada, es lo que Mónica Viñarás Abad llama “modelo de relaciones públicas basado en la información pública” (2009:47), es decir, su principal objetivo es difundir la información, sin crear en la mayoría de los casos un verdadero proceso de comunicación multidireccional entre emisor y receptor. Es por ello que este modelo es el que consideramos que debe reconvertirse, alentando un museo participativo.

4. La Comunicación en el Museo. Marco práctico

Decíamos al inicio de este capítulo, cuando nos preguntábamos en torno a la mayor adecuación del término *difusión* o *comunicación* aplicado al ámbito del museo, que nuestra postura será la de promover el término *comunicación* al considerar que responde mejor y de una manera integral al conjunto de las funciones que la institución realiza para dar a conocer, de manera genérica, las colecciones del museo a la sociedad, alentando su participación. Afirmábamos entonces, que el acto de comunicar, conlleva una serie de cuestiones tales como:

- ¿Qué se comunica?
- ¿Quién comunica?
- ¿Cómo se comunica?
- ¿A quién se comunica?
- ¿Por qué se comunica?

Y son a estas preguntas a las que trataremos de dar respuesta en este apartado y, por lo tanto, a la aplicación práctica que podemos dilucidar del marco de referencia teórico que hemos introducido en el anterior epígrafe.

4.1. ¿Qué se comunica?

Si asumimos, como venimos apuntando, que el fin último del museo es acercar sus colecciones a la sociedad haciéndolas inteligibles, podemos concluir que lo que el museo fundamentalmente comunica son dichas colecciones. Para ello establece diferentes niveles de comunicación, y diferencia generalmente, entre la comunicación interna y la externa, tal y como apuntaba en su concepto de *comunicación global* Mateos Rusillo, que ya vimos anteriormente.

En relación con el interés de nuestra investigación es por lo tanto el objeto etnográfico y arqueológico lo que comunica el museo. Y es precisamente en este proceso de comunicación, cuando se produce el contacto con la función didáctica, que es en definitiva el interés de nuestro trabajo. Por ello podemos concluir que el proceso comunicativo se convierte en un vehículo para alcanzar la función didáctica.

Por lo que respecta al objeto etnográfico y arqueológico, resulta muy interesante la contribución de García Blanco a través de sus numerosas publicaciones¹¹⁸. Como Conservadora Jefe del Área de Difusión del Museo Arqueológico Nacional, la consideramos una de las principales contribuyentes en

¹¹⁸ García Blanco (1980; 1981; 1984; 1988; 1990; 1996; 2002; 2009).

nuestro país al estudio de la vinculación de las colecciones con la función didáctica del museo. *La Exposición. Un Medio de Comunicación*, ilustra el papel del objeto, de la cultura material, dentro de la propia exposición del museo desde muy diversos ángulos, pero sin perder la perspectiva de la comunicación entre el objeto y el público. Para García Blanco la exposición de objetos indica por sí misma una intencionalidad por parte de la institución que alberga esas colecciones, por la que se decide qué objetos son expuestos en las salas. La autora considera que los objetos constituyen un sistema de comunicación no verbal (García Blanco 2009: 5) al que llama “lenguaje de objetos” aplicable igualmente a los objetos históricos y a los actuales. La autora afirma (2009:6):

“somos capaces de captar el significado simbólico y funcional de los objetos, cuando estos forman parte de nuestro contexto cultural o disponemos de algún conocimiento previo que nos permite reconocerlo. En el caso especialmente de los objetos históricos, si estos responden a un patrón icónico, podrán ser identificados por cualquiera y se podrá inferir su función genérica. Pero, para saber cuál fue el valor funcional y simbólico que tuvo para el grupo social que lo fabricó, encargó, obtuvo, usó, reutilizó, desechó, etc el objeto en cuestión, es preciso una investigación que ponga en contacto el objeto con el resto de referentes culturales que poseemos”...

Así, el objeto, como sistema de comunicación, se convierte en un documento. Todo ello unido al cambio que ha experimentado el público de museos, convirtiéndose en un sujeto activo al que el propio museo trata de estimular para favorecer su interacción con el mensaje expositivo. En este contexto, García Blanco valora la exposición como una respuesta selectiva y un modo de entender y valorar sus referentes (objetos y público) decidiéndose en última instancia si se exponen objetos o se comunican ideas. Y es aquí donde consideramos que se inicia la vinculación entre la comunicación y la función pedagógica del museo. Ésta, nos pone directamente en relación con la perspectiva histórica que daría sentido, coherencia y contextualizaría, junto con el

apoyo de otras disciplinas, las colecciones histórico-artísticas de los museos en cuestión.

Santacana i Mestre y Llonch Molina definían el museo (2012:14-20) como un “contenedor de objetos que permite aproximarnos a la historia desde otra realidad, convirtiéndose de este modo en un instrumento educativo”.

Retomando el discurso en torno al objeto como protagonista a la hora de responder qué comunica el museo –recordamos que es nuestro interés de manera más concreta el objeto etnográfico y arqueológico de origen americano-, cabría preguntarse ahora por tanto ¿a qué llamamos objeto etnográfico?. María Marta Reca (1996:350) contextualiza el objeto etnográfico de la siguiente manera:

“...Un mismo objeto tendrá diferentes lecturas según el marco de referencia elegido para desbordar los límites de su materialidad e ingresar en un campo más difuso, abstracto e interpretativo. De igual manera, un mismo marco de referencia remitirá a diferentes objetos. Cuando incluimos el objeto como parte de las colecciones de un museo, ésta ingresa en una secuencia analítico-descriptiva definida desde la relación con un sujeto observador (antropólogo-museólogo) que pretende destacar, en el objeto como signo visible, grandes categorías según las cuales los hombres piensan su identidad y sus relaciones recíprocas...”

Reca distingue dos contextos de significación en relación con el objeto etnográfico: el contexto de origen que permitiría individualizar la referencia, y el contexto analítico-descriptivo que implicaría la redefinición de las condiciones de la representatividad.

Finalmente, sus tesis le llevan a definir el objeto etnográfico como (1996: 351):

“...Un objeto de colección es designado como etnográfico por una condición que hereda desde el momento de su recolección: la presencia del sujeto creador o grupo cultural de pertenencia. Ese carácter singular para la producción de sentido permite recuperar parcialmente su significado funcional y simbólico a través de diversas formas de registro. Esto implica que la designación de etnográfico no responde a una característica del objeto en sí. No es posible discriminar de un objeto aislado su condición de etnográfico o arqueológico, dado que los valores no están en los objetos sino que tienen que ver con las evaluaciones que de ellos hacemos...”

Así, como muestran otros autores también, la línea que separa al objeto etnográfico del arqueológico es en ocasiones confusa, especialmente en el caso de las culturas amerindias, en buena medida debido a la descontextualización de muchos de los objetos hallados. Sin embargo, como ya apuntaba Sánchez Montañés (1992: 262), “la labor de los conservadores en museos como el Museo de América en Madrid, o el Museu Etnològic en Barcelona, ha supuesto un gran esfuerzo para identificar sobre todo las antiguas colecciones etnográficas y dotarlas por lo menos de una cierta seguridad en cuanto a su origen y las circunstancias de su formación”. En los museos americanistas, Sánchez Montañés constata que las colecciones vienen separadas, distinguiendo entre materiales arqueológicos y etnográficos (1992:262), debido en parte a la dificultad de tal separación entre objetos que a veces se diferencian por las circunstancias de su adquisición. Taladoire afirma (Taladoire 1990:83, en Sánchez Montañés 1992: 262) que la diferencia entre materiales etnográficos y arqueológicos se establecía porque unos procedían de yacimientos de culturas desaparecidas, y los otros habrían sido recogidos de las manos de sus realizadores. Serían principalmente los materiales arqueológicos, aquellos con mayor grado de descontextualización.

En definitiva, ambas, las colecciones arqueológicas y etnográficas, han formado en numerosos museos europeos lo que Lourdes Méndez (1995: 22) ha llamado “arte de los otros” para la mirada occidental y que denota un claro etnocentrismo. Según la autora, es la influencia de la obra de Marcel Mauss la que

orienta a los expertos a la hora de decidir: qué deben seleccionar y cómo deben tratar al objeto y su contexto. El objeto va adquiriendo con esta sistematización un estatus científico, ejerciendo los objetos como testigos materiales para la mirada occidental. A estos objetos comienzan a asociarse una serie de “datos antropológicos” que, según Lourdes Méndez, son los que les proporcionan su nuevo estatus de objetos etnográficos y los que les hacen dignos de ser expuestos en un museo, dejando a un lado su carácter de meros objetos curiosos para ser objetos de conocimiento. En una siguiente fase, algunos de estos objetos pasarían a ser considerados como “objetos de arte”, produciéndose una transmutación del objeto etnográfico en objeto de arte (Méndez 1995:23-24). En definitiva, los responsables de los museos etnográficos seleccionarán algunos objetos de sus fondos, considerando que poseían cualidades formales únicas que les hacían merecedoras de un tratamiento específico, y estos serán generalmente los que adquieran desde la visión occidental la categoría de *obra de arte*.

En esta misma línea interpretativa, con mayor precisión, Sánchez Montañés (1992: 263) afirmaba que “en la cultura material y a través de la tecnología se hacen tangibles diferentes aspectos de la misma, de índole económica, social, ideológica”... Así, distingue entre dos tipos de grupos de objetos en los museos: “instrumentos o herramientas, y obras de arte”. Los primeros serían aquellos objetos realizados con un único propósito de servirse de ellos como herramientas dedicadas a diversos fines prácticos; mientras que las obras de arte serían aquellos objetos que por sus especiales características de forma, decoración, etc, añaden unos elementos que sobrepasan la mera función utilitaria de dicho objeto.

Así, tanto los considerados objetos utilitarios y herramientas, como las consideradas obras de arte nativo americano serán objeto de este estudio. Ambas son producciones culturales indígenas, y todas ellas nos explican procesos históricos, artísticos y culturales de los pueblos que los produjeron y que son nuestro foco de interés.

4.2. ¿Quién comunica?

Fundamentalmente el museo ha venido comunicando a través del personal de los DEAC, y que en ocasiones han ido modificando su nombre a *Departamento de Comunicación, Difusión...* Pero como hemos venido afirmando hay incluso museos que no estructuran su área de comunicación en un departamento, sino que desde las diferentes áreas organizan la comunicación en los aspectos que les compete; en otros casos la Dirección del museo asume las funciones propias de la labor comunicativa.

Francisco Javier Zubiaur Carreño detecta (2004: 173-179) los siguientes miembros tipo de la plantilla de un museo: “el director, el conservador-jefe, el conservador-restaurador-jefe, el ayudante del conservador, responsable de registro, jefe de exposiciones, personal técnico, equipo pedagógico, equipo de comunicación, personal de información y relaciones públicas, bibliotecario /documentalista, personal administrativo, servicio de mantenimiento y personal de vigilancia/ seguridad”. El autor presenta un modelo, idealizado desde nuestro punto de vista, que conformaría el equipo de Comunicación (el correspondiente con el DEAC). Éste englobaría:

A) A los técnicos en comunicación para facilitar el acceso al museo, desde tres líneas prioritarias:

- La primera sería respecto al museo, investigando las posibilidades comunicativas del objeto museístico, análisis y selección de los niveles de información.
- La segunda sería respecto del público, analizando las diferentes tipologías, la programación de actividades y la formación de educadores.
- La tercera línea prioritaria sería en relación con la pura comunicación museo-público, cooperando con el resto de técnicos para la mejor

comunicabilidad de los contenidos del museo, planteamiento y actuación sobre ediciones y diseños.

El autor cita aspectos como las necesidades espaciales del equipo (Zubiaur 2004: 175):

“...necesitarían unas dependencias propias estructuradas en forma de sala de estudio, almacén para material diverso, servicio de información especializado, sala de reuniones, aula de proyecciones, talleres para prácticas educativas y biblioteca juvenil. En cuanto a dotaciones de personal señala que, al menos, se necesitaría la presencia de dos técnicos, un conservador y un especialista en público y comunicación, que actuarían coordinados con el personal de servicio general”

B) El personal de información y relaciones públicas, tal y como lo define Zubiaur Carreño, entraría igualmente en los DEAC. Estarían encargados de establecer el contacto con los medios de comunicación, con el público (a través de encuestas por ejemplo) y se relacionarían con las Asociaciones de Amigos del Museo.

C) Finalmente, el equipo pedagógico que señala Zubiaur Carreño, tendría como características esenciales: estar integrado por un pedagogo, un psicólogo, un sociólogo, un especialista en teoría del arte, y un artista plástico. Se encargarán de las relaciones de cooperación con las escuelas para ofrecerles programas basados en el currículo escolar, la programación de visitas y evaluaciones posteriores, la dimensión didáctica de las colecciones, la preparación de unidades didácticas y del desarrollo y ejecución de los programas de educación de adultos, así como de la formación de los monitores voluntarios.

Como afirmábamos en líneas anteriores, probablemente esta estructura se sitúa más próxima a la idealización que a la realidad y, en definitiva, la versatilidad de los profesionales de museos es mayor de lo que refleja el autor. La escasez de

recursos económicos y dotaciones de personal en el museo hacen que los profesionales del mismo deban orientar sus trabajos a muy diversas áreas, alejándose de la especialización que planteaba Zubiaur Carreño (en la gran mayoría de los casos), y que sin embargo representa un modelo al cual el museo sin duda debería aspirar. Especialmente nos aproximamos a la concepción que del equipo pedagógico debería contener el museo.

Contrastemos esta información con los resultados ofrecidos en el informe publicado en 2012 por el MECED: *Los Profesionales de los Museos. Un Estudio sobre el sector en España*¹¹⁹. El objetivo del estudio es conocer los principales parámetros laborales y formativos de las personas que trabajan en los museos españoles. Para ello, quizá sea necesario en primer lugar definir qué se entiende por *profesionales de museos*¹²⁰:

“aquellas personas con categoría de Director, Técnico Superior, Técnico Auxiliar de museos que desarrollan funciones de conservación, restauración, documentación, educación, marketing y comunicación, gestión y administración¹²¹”

El estudio refleja algunos datos curiosos respecto al actual estado de la cuestión en torno a la comunicación en el museo¹²². En primer lugar, cabe señalar el nivel y procedencia formativa de los profesionales de museos. El 65% de ellos vienen de licenciaturas o grados de Geografía e Historia, veámoslo en este gráfico (Fig.21):

¹¹⁹ http://www.museoscullera.com/uploads/media_items/aaa.original.pdf

¹²⁰ En España, actualmente sería más correcto hablar de: Facultativos, Ayudantes y Auxiliares de museos, y técnicos de museos en el caso del personal no funcionario

¹²¹ <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14316C> (29 Agosto 2013)

¹²² El estudio hace referencia no únicamente a museos pertenecientes al MECED.

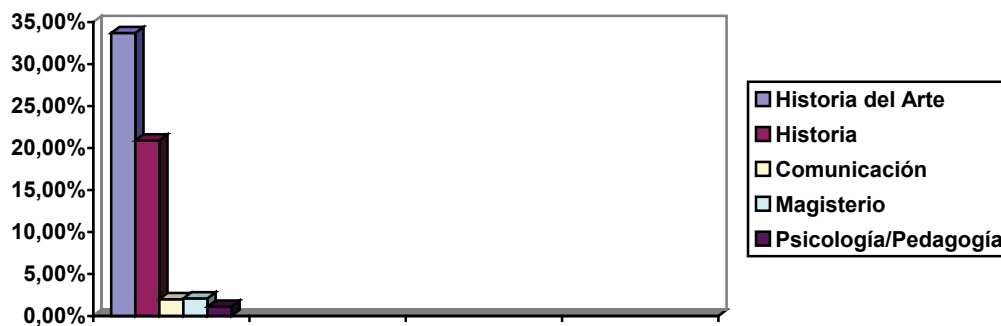


Fig. 21. Elaborada por la autora en base al estudio del MECD, de la SGME (2012) en torno a los perfiles formativos de los profesionales de museos.

Atendiendo a los estudios de posgrado, el 4,4% de los profesionales de museos reconoce haber realizado estos estudios, en forma de master generalmente, de comunicación y marketing, mientras que el 2,8% obtuvo el Certificado de Aptitud Pedagógica, y el 2,6% ha realizado estudios de posgrado relacionados con la Educación en el Museo. Una vez que el profesional del museo se encuentra ya desempeñando sus funciones como miembro del equipo en la institución, éste recibe diferentes opciones formativas por parte de la institución, de la administración o a través de otros medios. Así, las temáticas más habituales sobre las que declaran haber sido formados son: museología, conservación, gestión de colecciones, gestión cultural, y formación en educación/ difusión y marketing/ comunicación.

Todos estos datos nos dan una idea aproximada de la relevancia que adquiere la comunicación, el marketing, y la educación dentro del perfil del profesional del museo y de su posterior proceso formativo. A través de dichos datos y de sus posteriores conclusiones, podemos dilucidar que el panorama no es muy halagüeño, ya que entre las necesidades formativas que detecta el estudio se encuentra, tal y como manifiestan los propios sujetos de estudio, precisamente (SGME 2012: 71): la comunicación y el marketing (12,9%), junto a otras como: gestión cultural y de las colecciones. Estas tres necesidades son las principales señaladas. Y junto con el 2% de profesionales en los museos, procedentes del ámbito del periodismo (comunicación) y el 1% procedentes de

psicología/pedagogía, nos permite concluir de manera generalizada que el museo no cuenta con personal especializado en ambas áreas, educación y comunicación, que permita desarrollar de forma eficiente las tareas propias a dichas áreas dentro del museo. Al mismo tiempo, estas necesidades representan una significativa preocupación para los propios profesionales del museo.

Es significativo igualmente en este estudio, el hecho de que los diferentes profesionales del museo trabajen mayoritariamente en varias áreas del mismo a la vez, mientras que sólo uno de cada cinco profesionales realiza tareas en una única área, hecho que muestra una vez más la versatilidad que se espera del profesional de museos, en contra de la especialización en áreas concretas.

Lo cierto es que, como vemos, no existe un modelo único. La estructura y manera de hacer de los distintos museos es diferente en función de numerosas variables. Depende de sus órganos de dirección, de sus estatutos, de la capacidad económica y de gestión de personal de la propia institución y de la titularidad de la misma. Generalmente, los museos más grandes y con mayor dotación económica, disponen de una estructura más precisa en el ámbito de la comunicación y marketing. No hay una norma fija que establezca qué personal, con qué formación o con qué perfil debe ocuparse de las labores destinadas a la comunicación.

El ICOM tampoco establece cuestiones más concretas en este sentido. En su Código Deontológico, cita algunos aspectos en torno a las buenas prácticas del profesional de museo¹²³ y señala algunos aspectos como los conflictos de intereses. Pero sí cabe mencionar los siguientes artículos en dicha publicación:

¹²³ "A los fines de los presentes Estatutos (Los del Comité Español del ICOM publicados en 2007 en base a los del ICOM del año 1984) y de acuerdo con los Estatutos del ICOM se considera: "PROFESIÓN MUSEÍSTICA" el conjunto de miembros del personal de los museos o de las instituciones que respondan a la definición del art. 3º, y que hayan recibido una información especializada o posean una experiencia práctica equivalente, en el campo de la gestión y de las actividades del museo, y a los empleados del sector privado o a los trabajadores independientes que ejerzan algunas de las profesiones de los museos y respeten el Código de Deontología Profesional del ICOM", Art.3.2.

1.14 y 1.15, donde cita de manera breve y general, aspectos referidos a la formación del personal de museos¹²⁴.

“1.14.- Competencias del Personal: Es necesario emplear personal que posea las cualificaciones necesarias para asumir sus responsabilidades.

1.15.- Formación del personal: conviene ofrecer al conjunto del personal posibilidades de formación permanente y perfeccionamiento profesional para mantener su eficacia”.

4.3. ¿Cómo se comunica?

Retomemos en este punto el concepto de *comunicación global* de Mateos Rusillo. Éste nos permite distinguir abiertamente entre comunicación interna y externa como ya hemos explicado anteriormente. Así, en función del tipo de comunicación al que estemos haciendo referencia, se comunica de un modo u otro, empleando diferentes lenguajes, sistemas, procesos, medios y técnicas.

En lo relativo a la comunicación interna del museo, es lógico suponer que la importancia de profundizar en ella permite crear un sentimiento de identidad, seguridad y confianza, así como de reconocimiento entre todos los miembros de la institución. Todo ello es muy importante en el ámbito de la comunicación porque afianza un sentimiento corporativo que se traslada al público visitante del museo en términos de organización, coordinación, eficacia, eficiencia y calidad. Esta comunicación interna puede realizarse de diferentes maneras como afirma Mateos Rusillo (2012): a través de comunicados internos, revistas o blogs corporativos, buzón de sugerencias, reuniones, etc.

En lo relativo a la comunicación externa, el autor divide el flujo externo de comunicación en dos posibilidades: la comunicación comercial y la corporativa. Para él, los objetivos comunicativos pueden aglutinarse en tres tipos (2012: incluir

¹²⁴ http://archives.icom.museum/ethics_spa.html

página) - notoriedad (o cognitivo) –que nos conozcan-, de imagen o afectivo –que sepan como somos-, y de venta o conductual –que nos visiten o nos patrocinen-“.

Lo cierto es que no hay un único modo de concebir la comunicación externa del museo. Dependiendo del tipo de colecciones, dimensiones de la institución, estructura, medios disponibles, etc, se adoptará un modelo u otro. Así, nosotros nos centraremos en las colecciones de arte indígena americano y en ellas profundizaremos en los siguientes capítulos en la comunicación desarrollada por dichas instituciones y su aportación a la esfera didáctica del museo. La comunicación acertada debe ser aquella que sea creada, sistematizada, ejecutada y evaluada ex profeso en relación con las colecciones a las que hace referencia la institución en cuestión, puesto que como hemos señalado, éstas son el objeto comunicado en el museo.

Sin embargo, mencionemos de manera muy general algunos aspectos desde los que consideramos debemos partir a la hora de concebir el proyecto comunicativo del museo.

- 1) En primer lugar, recordemos que una de las cuestiones de mayor importancia a la hora de comunicar es disponer de un buen plan de actuación, véase el *Plan Museológico* del que ya hemos hablado u otro aplicable a la institución en cuestión, que planifique y estructure el desarrollo de las diferentes funciones a desarrollar.
- 2) Los estudios de público son absolutamente necesarios para conocer el público real y el potencial de la institución.
- 3) El museo debe desarrollar unas líneas estratégicas de comunicación y relaciones públicas con los medios de comunicación locales y/o nacionales, en función de las dimensiones de la institución, de su público real y potencial. Estas estrategias deberán estar definidas en el plan de

comunicación/marketing de la institución. El museo deberá valorar, tras la correspondiente investigación, cuál es la estrategia de comunicación más adecuada. Por ejemplo, el Museo Thyssen Bornemisza otorga una gran importancia a sus relaciones con los medios, de manera que a través de su oficina de prensa se canaliza la relación específica con los periodistas. Los programas de exposiciones contemplan una planificación de notas de prensa, ruedas de prensa, convocatorias, entrevistas, entrega de catálogos, etc, cuyo principal objetivo es satisfacer las necesidades de los periodistas (Pérez-Jofre 2009:5). Igualmente, en el caso del Museo Thyssen, éste cuenta con una oficina de relaciones públicas que organiza fundamentalmente las relaciones institucionales. Además de la importancia del correo electrónico y de la página WEB del museo. El periodista agradece el acceso a contenidos restringidos por parte del museo, ofreciendo a la opinión pública una imagen positiva de la institución.

4) La comunicación en el marco de la propia exposición. La exposición pretende comunicar unos contenidos científicos, teniendo en cuenta de forma literal según García Blanco (2009: 69-71):

- “La exposición constituye un lenguaje visual basado en el llamado lenguaje de los objetos.
- El mensaje expositivo se desarrolla en el espacio, lo cual supone que tiene que haber adecuación entre la estructura conceptual dada al tema o al contenido de la exposición, su proyección en el espacio y el sentido espacial del visitante.
- El lenguaje expositivo puede no entenderse por sí mismo. Para ello debe explicitarse por medio de información complementaria”

Todo ello pone en conexión la función comunicativa de la exposición, con la función didáctica que ejercen en la misma los objetos y el mensaje

expositivo. El montaje de la exposición es fundamental en ello: la conjunción de piezas debe tener una finalidad didáctica definida y clara, que debe ser entendida por el visitante (García Blanco 1981: 421-426). A resolver lo primero se orientan los “criterios didácticos”, y a atender lo segundo los “niveles de lectura”. Los criterios didácticos serían la razón o finalidad informativa que tiene el agrupar las piezas de un modo y no de otro; su asociación intencionada. Los criterios didácticos pueden ser variados y deben ser complementarios. Los diferentes niveles de lectura serían: un primer nivel general o de síntesis, un segundo nivel medio (que trate entre lo general y lo particular- concreto), y un tercer nivel que es el concreto. Estos niveles deben ser identificables por el visitante. De esta forma se establece la función pedagógica del museo que tendremos ocasión de detallar, profundizando aún más en los siguientes capítulos y especificando a través de la museografía didáctica con mayor concreción.

- 5) El uso de nuevas tecnologías. El uso de estas en los museos españoles ha tenido de manera generalizada una incorporación tardía. En este sentido cabe señalar la importancia que han adquirido las redes sociales, en las que la sociabilidad y gratuidad que permite la comunicación, aparecen como los principales motivos de adhesión a las mismas, permitiendo una comunicación informal (Viñarás 2012: 92). Viñarás considera que el futuro de las redes sociales está en el contenido (2012: 94). Así, los museos deben buscar generar contenidos interesantes para los usuarios, más allá de los exclusivos de la organización. La misma autora señala que, en 2008, un estudio revelaba que la mayoría de los museos españoles no aprobaban en la utilización de la tecnología aplicada a la comunicación. En 2011 se había producido un importante cambio y los museos habían incorporado los recursos de la red 2.0 a su comunicación. El posicionamiento en RED es también un factor determinante a la hora de crear accesibilidad al visitante potencial.

- 6) El museo deberá difundir sus investigaciones, exposiciones, etc a través de su plan de publicaciones, por medio de revistas, catálogos de exposiciones, etc.
- 7) El museo puede promocionarse en colaboración con otras instituciones, a través de programas conjuntos o por medio de la organización de la propia administración.

4.4. ¿A quién se comunica? Los estudios de público

El museo comunica a la sociedad, al público real y al potencial. Lord y Lord (1998) afirmaban que los estudios de público buscan obtener información actualizada sobre los visitantes del museo con un triple objetivo: mejorar las prestaciones del museo en su vertiente pública; responder a las necesidades y expectativas del público obteniendo resultados relacionados con sus intereses; y mostrar a los patrocinadores en qué medida el museo sirve al público y qué sectores son usuarios del mismo. Para llevar a cabo este tipo de estudios hay que seleccionar los segmentos del mercado al que queremos dirigirnos.

Los museos y las administraciones públicas han realizado en España un gran esfuerzo en este sentido. Así, en 2008, creó el MECD el *Laboratorio Permanente de Público de Museos* con la intención de llevar a cabo una investigación permanente sobre el público de los museos estatales. Este proyecto tiene como objetivo obtener de forma estable y continuada conocimientos relevantes sobre el público de los museos estatales que, a su vez, sean útiles para mejorar la gestión museística a través de la investigación, la formación y la comunicación¹²⁵. Este proyecto ha dado como resultado, entre otros, la publicación de informes específicos sobre público referidos a la situación en cada uno de los museos estatales y, más recientemente, en 2012, la publicación del informe: *Conociendo a todos los públicos. ¿Qué imágenes se asocian a los*

¹²⁵ <http://www.mcu.es/museos/MC/Laboratorio/index.html> (consultado a fecha 31 Agosto 2013).

*museos?*¹²⁶. La preocupación por el mejor modo de atraer al público no es una preocupación reciente. En España, ya en los años 80, tuvieron lugar sendas celebraciones de Jornadas de DEAC y Educativa en el Museo. En ellas ya se planteaba cuestiones como la importancia de realizar encuestas entre el público. Actualmente, el sistema de encuestas ha sido definitivo en el desarrollo de las investigaciones del *Laboratorio Permanente de Público*, ya que a través de este medio se ha obtenido la información, como se detalla en los diferentes informes en su descripción metodológica. El objetivo ha sido conocer las principales características socio-demográficas de los visitantes, frecuencia con la que visitan el Museo, expectativas, motivaciones, necesidades y conocimiento previo sobre el Museo, para establecer el perfil del mismo. Se pretende además conocer el nivel de utilización de otros servicios así como opiniones y valoraciones de los servicios utilizados y de las facilidades ofrecidas para hacer la visita.

Los resultados obtenidos y publicados hacen referencia generalmente a los años 2008-2009, pero es destacable el hecho de que el *Laboratorio* ha seguido desde entonces profundizando en esta investigación, tratando de solventar los aspectos más deficitarios de cada museo investigado.

En España, destacan los estudios pioneros de público realizados por Mikel Asensio. Especialmente trabajan a través del Laboratorio de Interpretación del Patrimonio, que desde hace más de treinta años realiza proyectos de investigación y desarrollo en el entorno de museos y exposiciones.

4.5 ¿Por qué se comunica?

En realidad venimos dando respuesta a esta cuestión a lo largo de todo el capítulo. Comunicamos en el museo por varios motivos, el primero por razones evidentes a la propia naturaleza de la institución museística. Al exhibir las

¹²⁶https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14315C&codigoOpcion=3 (consultado el 31 Agosto 2013).

colecciones, inevitable e intencionadamente buscamos transmitir un mensaje o información que transformamos en el discurso expositivo. Ello se ve reforzado por la propia legislación dictada a tal efecto, como ya hemos venido detallando, tanto a nivel nacional a través de la Constitución, la LPHE y los sucesivos RD, como a nivel internacional por medio de organismos como el ICOM.

Además, el museo comunica especialmente debido a la propia transformación que, desde mediados del s. XX, ha sufrido la sociedad, dirigida hacia una sociedad de consumo y del bienestar, permitiendo el fomento del consumo de ocio y cultura, transformándolo en un consumo experiencial. Ello ha obligado a las instituciones culturales a crear y desarrollar estrategias para difundir y promover entre la sociedad el contenido de sus colecciones, buscando el modo de incrementar el número de visitantes en el museo, considerándose éste a *grosso modo*, el medidor cuantificable de éxito de la propia institución.

En gran medida asumimos que las administraciones públicas tienen la obligación de promover y difundir, en base a la legislación vigente, las colecciones integrantes del patrimonio histórico cultural. Además, principalmente en fundaciones e instituciones de carácter privado, existen motivaciones vinculadas a la obtención de una rentabilidad que se mide, no tanto en términos económicos, sino más bien en términos de imagen. Hasta la fecha ha favorecido mucho la imagen de una empresa el hecho de que ésta invirtiera en cultura. Ello es especialmente palpable en las cajas de ahorro, que han creado fundaciones para gestionar precisamente sus inversiones en patrimonio cultural, adquiriendo generalmente una gran visibilidad: por ejemplo en la restauración de edificios históricos o en el patrocinio de exposiciones. En este caso, la fundación en cuestión obtiene muchas veces un beneficio intangible que se traduce, como decíamos, en imagen.

Pero más importante que los motivos que mueven a las instituciones en sí a comunicar el patrimonio que albergan, existen motivos intrínsecos a la propia

naturaleza de la exposición. La RAE define el término exposición ¹²⁷ en su primera acepción como: “Presentar algo para que sea visto, ponerlo de manifiesto”.

Si nos remontamos al origen del término *museo*, veremos que ha sido voluntad de los individuos desde la antigüedad, mostrar los diferentes bienes y obras artísticas con distintas motivaciones. Lo que se ha ido transformando es el modo de mostrarlo o exhibirlo, el espacio destinado a tal efecto, el carácter de la audiencia a la que iba dirigido, y el propio concepto de obra artística.

¹²⁷ <http://lema.rae.es/drae/?val=exponer> (consultado el 23 de Septiembre 2013).

Capítulo 6

El Museo, un espacio educativo

1. La función educativa en el museo

1.1. El auge de la *educación no formal* desde mediados del s. XX

Tras la Segunda Guerra Mundial la educación fue abriéndose paso y adquiriendo mayor relevancia en el seno de la sociedad. Ello no fue casual, respondía a una serie de cambios sociopolíticos y económicos que tuvieron lugar a partir de mediados de siglo XX. Philip H. Coombs señaló en 1971 en su obra ya clásica, *La Crisis Mundial de la Educación*, que el aumento de las necesidades de aprendizaje por parte de la población en su conjunto, desde mediados del siglo pasado, responde a una serie de factores interrelacionados de cambio y desarrollo como son: el aumento demográfico, los fenómenos migratorios, el crecimiento de la urbanización, los avances científicos y tecnológicos, los cambios sociales y económicos, etc. Según él, dichos factores permanecerán en vigencia durante largo tiempo, por lo que estima que las demandas educativas de la población irán en aumento en las siguientes décadas. En este contexto cobra especial importancia para Coombs el sector educativo no formal, como aquel capaz de dar respuesta a las exigencias educativas de las sociedades, marcando así su evolución y expansión. Podemos afirmar, cuarenta años después, que el pronóstico de Coombs se ha cumplido.

Se pusieron muchas esperanzas en el concepto de educación no formal, a la que se consideró capaz de encarnar las necesidades sociales que la enseñanza formal no podía absorber. Ésta, al estar sometida a las exigencias y rigidez de currículos dictados por los diferentes sistemas educativos oficiales, dejaba fuera de su contexto a un importante sector de la sociedad y un buen número de contenidos y experiencias vitales y formativas.

A partir de aquí se ha generalizado cierta confusión terminológica entre lo que se ha venido denominando educación formal, educación no formal e informal. Inmaculada Pastor Homs ha venido estudiando precisamente la diferencia y

génesis de dichos conceptos, y más concretamente después, la aplicación de la función pedagógica a espacios considerados *no formales* como el museo. La autora señala (2001: 527) las diferencias entre estos términos, recogiendo las aportaciones clásicas de Ph. Coombs, R.C. Prosser y M. Ahmed (1973 en Pastor 2001), que continúan siendo a día de hoy un referente a pesar de la distancia que nos separa desde su publicación. Recogemos dichas definiciones en el siguiente cuadro a modo ilustrativo (Fig.22)

EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL	
EDUCACIÓN INFORMAL	<i>Proceso a lo largo de la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la vida diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno.</i>
EDUCACIÓN FORMAL	<i>Se trata del “sistema educativo” jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la Universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo.</i>
EDUCACIÓN NO FORMAL	<i>Cualquier actividad educativa, organizada fuera del sistema formal establecido, orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables.</i>

Fig. 22. Definiciones de Educación formal, no formal e informal, según Coombs, Prosser y Ahmed (1973) en Pastor (2001).

La educación no puede acotarse en el espacio y en el tiempo. A partir de este hecho indudable, los debates en torno a la conveniencia de emplear un término u otro, si bien quedan lejos del objetivo de este texto, no pueden obviarse. Citemos tan sólo un par de ejemplos.

A día de hoy, muchos autores prefieren hablar de educación formal y educación informal. Para María del Carmen Valdés Sagüés (1999: 76), especialmente aplicado al ámbito del museo, éste se encontraría ...”situado entre las posibilidades que todo individuo tiene para aumentar sus conocimientos y para disfrutar, lo que le situaría en el ámbito de la educación informal”. Para ella, “las diferencias entre una terminología u otra, surgen según el uso que se haga del museo y, sobre todo, del público que lo utilice, de las condiciones de la visita, de sus conocimientos previos y de sus intereses y objetivos en ese momento”.

En esta línea, Alex Ibáñez, Naiara Vicent y Mikel Asensio, publicaban en 2012 que en su opinión, no debe emplearse el término educación no formal, ya que ésta utiliza estrategias que según los autores se mimetizan con la enseñanza formal. Por esto sería más correcto para ellos hablar de (Ibáñez *et al.* 2012: 4) “aprendizaje formal e informal”.

Sin embargo, María Teresa Arqué Bertrán, Nayra Llonch Molina y Joan Santacana Mestre (en Hernández y Rojo 2012:49-50) hablan al referirse a la interpretación del patrimonio, de los “contextos de aprendizaje formales y de los no formales”, en función principalmente del público al que el acto educativo en cuestión va dirigido, distinguiendo entre público general y público escolar. Dichos autores proponen el siguiente cuadro¹²⁸ en torno a la educación no formal, que reproducimos de manera casi literal¹²⁹ y que los autores han elaborado en función de las aportaciones de Don Aldridge, Jorge Morales, y sus propias experiencias en el grupo de investigación del patrimonio: Didpatri. Dicho cuadro nos permite aproximarnos de manera más concreta al marco educativo de nuestro interés (Fig 23)

¹²⁸ Si bien no hay que perder la perspectiva de que estos autores escriben principalmente con referencia al patrimonio arqueológico.

¹²⁹ Nos hemos permitido realizar una modificación en relación a los campos que dan título a las dos columnas de contenido. En el texto original aparece como: *Grupo Escolares/enseñanza formal*; y *Público Amplio/ enseñanza no formal*. Hemos sustituido en ambos casos el término *enseñanza por educación*, ya que consideramos que la amplitud semántica del segundo es mucho mayor, y siguiendo en definitiva la línea de la terminología que venimos empleando a lo largo de este estudio.

	GRUPOS ESCOLARES / EDUCACIÓN FORMAL	PÚBLICO AMPLIO / EDUCACIÓN NO FORMAL
OBJETIVOS	<i>Las visitas se planifican en función de los objetivos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos conceptuales, factuales, procedimentales o actitudinales. Raramente se persiguen objetivos estrictamente lúdicos, aunque puedan ser un valor añadido.</i>	<i>Satisfacer expectativas de conocimiento en cuanto a significación del lugar u objeto. Promocionar y transmitir mensajes de conservación. Vincular las dimensiones instructiva y lúdica.</i>
DESTINATARIOS	<i>Grupos homogéneos en cuanto a número de componentes y nivel. Grupos organizados.</i>	<i>Visitantes individuales y pequeños grupos. Grupos no homogéneos y dispares en cuanto a nivel. Presencia ocasional de grupos organizados.</i>
PREPARACIÓN DE LA VISITA	<i>Visitas preparadas; reservas previas si son necesarias. Contratación ocasional de monitores. Trabajo previo a la visita y trabajo posterioridad.</i>	<i>Visitas escasamente preparadas, pocas veces con reserva previa. Puede haber afluencias importantes y puntuales de público.</i>
ENFOQUE EDUCATIVO	<i>La visita puede generar un contexto de trabajo activo en el cual el alumno trabaja e investiga. Las actividades educativas se realizan a propuesta del profesorado o de los monitores del espacio patrimonial.</i>	<i>El visitante aprecia un contexto lúdico e instructivo. Puede desarrollar actividades y participar en la medida en que las incógnitas, los problemas o actividades que se le proponen sean atractivos.</i>
MOTIVACIÓN	<i>No necesariamente hay motivación previa, el alumno acude "obligado". Las propuestas lúdicas de participación o interactivas, pueden provocar motivación o interés durante el desarrollo de la experiencia.</i>	<i>El visitante acude de manera voluntaria y asume el coste de la visita: se entiende que está motivado, pues es un acto voluntario; exige y aprecia contrapartidas de calidad. La motivación o desmotivación durante la visita pueden depender de las propuestas que se le formulen.</i>

DURACIÓN DE LA VISITA	<i>Las estancias en el espacio patrimonial pueden extenderse a la media jornada o jornada completa. Si se trata de un espacio o centro con oferta diversificada, posprogramas de actividades pueden ser amplios.</i>	<i>Las visitas suelen ser limitadas. Si se trata de visitas guiadas, rara vez se extienden más de media hora. Los espacios organizados tienen tendencia a intentar retener al visitante el máximo de tiempo posible en base a propuestas atractivas y complementarias.</i>
VISITAS GUIADAS	<i>Los grupos escolares aguantan mal las vistas guiadas. No deben ser excesivamente largas y los grupos extensos deben fraccionarse bajo la dirección de diversos guías. En principio no es una técnica correcta, ya que es responsabilidad del profesor definir qué deben conocer o visualizar sus alumnos en función de sus necesidades y del trabajo que estén desarrollando.</i>	<i>Puede ser un buen recurso- la visita con un guía competente puede resultar muy interesante para el grupo. El trabajo con grupos pequeños es mucho más provechoso: el guía puede suministrar atención personalizada y diversificar su discurso en distintos niveles.</i>
RESTITUCIONES, RECREACIONES, ESCENOGRAFÍAS, MAQUETAS, AUDIOVISUALES	<i>Facilitan la interpretación del objeto patrimonial. Generalmente compatibles con todo tipo de grupos.</i>	<i>Facilitan la interpretación del objeto patrimonial. Refuerzan los aspectos explicativos, compatibles con todo tipo de usuarios.</i>
PANELES DE INFORMACIÓN	<i>Parcialmente útiles en las visitas de grupos escolares.</i>	<i>Útiles en visitantes individuales y pequeños grupos, para suministrar orientación e información.</i>
MOBILIARIO DIDÁCTICO E INTERACTIVOS	<i>Útil para facilitar la motivación y la comprensión. Su optimización exige la dispersión o el fraccionamiento de grupos. Instalables en todo tipo de yacimientos.</i>	<i>Útil para facilitar motivación y comprensión. Facilitan una visita en cualquier tipo de objeto patrimonial, incluso en los de libre acceso.</i>

TALLERES DIDÁCTICOS	<i>Útiles para facilitar la motivación y la comprensión. Su optimización exige la dispersión o el fraccionamiento de grupos. Se necesitan espacios específicos para facilitar actividades escolares</i>	<i>no siempre son fáciles de organizar y mantener cuando la corriente de visitantes es dispar o limitada.</i>
LIVING HISTORY, RE-ENACTMENT	<i>Útiles para facilitar la motivación y la comprensión. Actividades compartidas por todo el grupo.</i>	<i>Útil para facilitar la motivación y comprensión.</i>

Fig.23 Comparación entre *educación formal y no formal* siguiendo a Arqué Bertrán et. al, en Hernández y Rojo (2012).

Tras esta primera aproximación al fenómeno de la *educación no formal*, dejaremos a un lado cuestiones terminológicas, aclarando que en adelante adoptaremos el término *educación no formal* para describir el tipo de educación, enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla en el ámbito del museo, ya que encontramos que éste es mayoritariamente el empleado por los investigadores, especialmente por aquellos que proceden del ámbito patrimonial.

En este sentido, Inmaculada Pastor Homs recogía en *Pedagogía Museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*, su propuesta taxonómica¹³⁰ relativa a los posibles ámbitos de intervención del sector educativo *no formal*. Fundamentaba éste en las necesidades de aprendizaje de diferentes sectores: “la enseñanza no formal que respondería a necesidades educativas orientadas al desarrollo económico, al socio-cultural, político y científico-tecnológico” (Pastor 2004:18). En relación al segundo aspecto, el *socio-cultural*, la autora plantea la necesidad de cambio de patrones culturales para generar nuevas necesidades formativas que se orientarán hacia la educación no formal de carácter cultural o patrimonial. Estos patrones culturales serían según la autora: “el

¹³⁰ Publicada anteriormente, en 1999, en “Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica”. En *Teoría de la Educación*, nº 11, pp183-215, Ediciones Universidad de Salamanca.

aumento de la democratización cultural, el aumento de la rentabilidad cultural y de la oferta, la tendencia a la uniformización y masificación de los modelos culturales, el aumento del turismo y de la vida social, los cambios en el uso del tiempo libre, el aumento del individualismo y el sentido lúdico del tiempo libre”.

Uno de los ejemplos de educación no formal que valora la autora en su propuesta taxonómica sería: “el conocimiento y comprensión del valor del patrimonio cultural a través de programas de educación patrimonial en museos, teatros, galerías de arte, auditorios y bibliotecas” (Pastor 2004: 19-20). Ello nos aproxima a nuestro objeto y espacio de estudio, el museo. Finalmente nos interesa señalar en relación a la propuesta taxonómica de Pastor, las condiciones que la autora señala para que la práctica de la educación basada en la difusión del patrimonio cultural sea efectiva (2004:21-22), que pueden resumirse en:

- La investigación educativa patrimonial y su relación con los ciudadanos, las políticas culturales y la formación.
- La formación de educadores especializados en educación patrimonial, y formación para profesionales de la enseñanza formal.
- Colaboración entre instituciones y profesionales del ámbito educativo, museológico, cultural y político, empresarial.

La combinación de estos tres elementos: investigación, formación y cooperación, de forma coordinada, así como en nuestra opinión un uso de las TIC de manera eficaz, permitirán alcanzar el objetivo de difundir el patrimonio cultural a la sociedad.

1.2. El museo como epicentro de la educación no formal

En este contexto parece evidente reconsiderar y poner en cuestionamiento el papel estanco de la escuela en su concepción más tradicional. Cobrarán cada vez más relevancia formas alternativas de educación fuera de este ámbito. Así,

diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que el museo puede convertirse en el lugar capaz de motivar estas transformaciones en el sistema educativo que la sociedad viene demandando.

Eilean Hooper –Greenhill afirmaba a finales del s. XX (1998: 25-28), la importancia que el museo y sus colecciones tienen como recurso educativo. Será en el ámbito anglosajón donde se desarrolle antes, con más fuerza y perseverancia la idea de museo como espacio destinado a la educación. Reino Unido, EEUU y Canadá, son los principales creadores de este marco de referencia. Así, por ejemplo Roser Calaf señalaba (2009: 94) la Escuela de M. Allard de la Universidad de Québec a Montreal, como ejemplo de grupo de investigación que considera al museo *capaz* “de erigirse en transformador del sistema educativo”.

El impulso definitivo en el establecimiento del museo como referente educativo en el ámbito de la enseñanza no formal, viene generado por una nueva relación entre el museo y su público al compás de los cambios y transformaciones sociales que venimos señalando. El aumento de las necesidades educativas de la población desde mitad del s. XX, se traducirá en el ámbito museológico, en un nuevo modelo de museo tendente a promover la participación del público en la vida de la institución, en definitiva a crear un concepto de museo democratizador. Para ello, el museo debe introducir en el conjunto de su estructura la idea de *educación* como concepto integral que afecta a todos los espacios y ámbitos de la institución. Esto nuevamente choca con las estructuras tradicionales que concebían el museo únicamente como un lugar de conservación e investigación destinado a una elite que era capaz de entender el discurso expositivo del museo.

Dentro del ámbito anglosajón, que indicábamos constituye el marco de referencia, son muchas las iniciativas que en este sentido podríamos citar (el museo orientado a la sociedad), pero nos remitiremos a modo de ejemplo a la publicación que en 2009 ve la luz, fruto de una investigación promovida por el

Institute for Public Policy Research del Reino Unido: *Learning to live: Museums, Young People and Education*. Esta, pone su foco de atención especialmente en el modo de atraer a niños y jóvenes al museo, a través del desarrollo y propuestas que les hagan destinatarios principales de las colecciones que alberga la institución. Varios de los artículos señalan ésta como una deuda pendiente, especialmente amparándose en la proclamación de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del Niño, en cuyo Artículo 31 se afirmaba ¹³¹ (Fig. 24)

Artículo 31- Convención de Naciones Unidad sobre los Derechos del Niño, Resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989.

1.- Los estados partes, reconocen el derecho del niño al descanso y esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2.- Los estados partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Fig. 24. Artículo 31- Convención de Naciones Unidad sobre los Derechos del Niño, Resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989.

Constituye ésta, una muestra de cómo un Estado puede abordar las políticas públicas destinadas a la promoción cultural y artística –especialmente en nuestro caso, en el ámbito museológico-, entre un sector concreto de la sociedad, como es el del público infantil y juvenil.

De este modo, aprovechamos para adentramos en el marco normativo que da coherencia a esta idea de museo como espacio educativo destinado al conjunto de la sociedad. Pese a que en la primera definición del ICOM, en 1946, no se contemplaba el factor educativo como parte de la definición del Museo, pronto se estimó necesaria su incorporación. Así, en 1948, se creó uno de los más

¹³¹ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (consultado el 31 Enero 2014).

antiguos comités del ICOM, el Comité para la Educación y la Acción Cultural¹³². En 1969, en la Asamblea General del ICOM celebrada en Munich, se aportó una definición en la que se contemplaba por primera vez y de forma explícita la función educativa del museo. Posteriores actualizaciones de la definición de museo se han ido produciendo, pero ya en todo caso, contemplando siempre el factor educativo (Serrat, en Santacana y Serrat, 2005: 105-106). El estatuto del ICOM, aprobado en Agosto de 2007 en Viena, se reafirma en su definición de *museo*, que atribuye a éste una función social, con fines “de estudio, educación y recreo”¹³³.

En España, tras el amplio paraguas normativo que nos proporcionaba la Constitución en lo que al derecho a la cultura se refiere¹³⁴, nos encontramos con la LPHE. Ésta también se pronunciaba ya en este sentido, al señalar el aspecto educativo de la institución museística, en su Artículo 59.3¹³⁵ y en buena medida lo han venido haciendo también la mayoría de leyes de patrimonio dictadas por las Comunidades Autónomas a lo largo de prácticamente todo el territorio español, afectando así a los museos de titularidad autonómica. Sin embargo, dichos textos no señalan más allá de la escueta afirmación del deber del museo de educar. Esta indefinición e imprecisión del concepto educación aplicado al museo, ha permitido llegar muy lejos en el ámbito educativo en muchas instituciones, y mantener viejas estructuras tradicionales en otras tantas, de manera similar a como apreciábamos en el caso de la difusión y la comunicación. Ejemplo del éxito alcanzado lo constituyen generalmente museos de arte contemporáneo. Otras instituciones, como en buena medida los museos de nuestro interés, están más anclados en la tradicional concepción de museo destinado a la conservación e investigación, y requieren todavía de un largo recorrido para asimilar y proyectar la función educativa de la institución en su concepción más amplia.

¹³² En adelante CECA, siglas que provienen del nombre en inglés: Committe for Education and Cultural Action.

¹³³ <http://icom.museum/la-organizacion/estatutos-del-icom//L/1/> (consultado el 25 de Marzo 2014) Ya hemos tenido ocasión de citar anteriormente la definición actual de Museo que propone el ICOM.

¹³⁴ Recordemos que nos referimos a los Arts: 44 y 46 de la Constitución, que confiere a los poderes públicos la tutela y la promoción del acceso a la cultura, *a la que todos tienen derecho*.

¹³⁵ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12534> (consultado el 25 Febrero 2014).

1.3. El potencial educativo del museo

Llegados a este punto, conviene cuestionarse qué es la función didáctica en el museo, por quién es ejercida dicha función didáctica y para quién o con qué fin.

El museo se convierte a partir de mediados del S. XX en una institución eminentemente educativa, al menos en su conceptualización teórica. Tras unos primeros pasos más o menos continuados, en los que la educación caminaba a caballo entre la función didáctica y la comunicativa/marketing, en el ámbito anglosajón comenzó a individualizarse su labor, y a ser considerada la educación en palabras de Eilean Hooper Greenhill (1998: 26-27) como: “la fuerza que da forma y que se encuentra detrás de la política y de los objetivos generales del museo”.

En España, la obligación que la legislación impone a los museos, a la hora de prestar un servicio público a los ciudadanos, es el mayor garante para el asentamiento de la función educativa en el museo, como base que ponga las colecciones del museo al alcance de la sociedad. De este modo, el museo es una institución que actúa al servicio de la educación no formal, ya que a través del lenguaje que les es propio, la exposición, ésta actúa como mediadora entre los visitantes y el significado de los objetos, y posibilita la divulgación de conocimientos, constituyéndose como la principal acción didáctica del museo.

En palabras de M^a del Carmen Valdés Sagüés (1999: 79-88), el museo servirá como instrumento de aprendizaje en tres direcciones:

- “A la educación formal permitiendo a los alumnos profundizar en el estudio de determinados aspectos de sus colecciones o del valor de la propia institución como parte del patrimonio histórico artístico.
- En el ámbito de la educación no formal programando actividades que traten de dar respuesta a las diferentes demandas del heterogéneo público al que puedan estar destinadas.

- En el ámbito de la educación informal, la exposición en sí actuará como mediadora entre los visitantes y el significado de los objetos”.

Debe el museo disponer de un equipo pedagógico, capaz de crear y llevar a cabo la correcta función educativa del museo. Sin embargo, esta labor debe impregnarse en el conjunto de los departamentos del museo y ser dirigida y planificada desde la dirección de la institución. Todos ellos deben trabajar bajo la perspectiva de la función didáctica que en su conjunto conlleva la institución. Lo ideal, en aquellos museos de nueva creación, o que se encuentren inmersos en un proceso de reestructuración o redefinición de su discurso museológico, es que la exposición sea concebida bajo una perspectiva didáctica, teniendo presente de manera permanente y desde su concepción la función social que cumple y el público potencial al que pretende dirigirse.

En España se han dado diversos nombres a estos departamentos: Gabinetes Didácticos, Departamentos Pedagógicos, DEAC, de Difusión, etc. Ya tuvimos ocasión de hablar en el anterior capítulo sobre la formación de los profesionales de este departamento y del de Difusión –que en buena medida suelen ser los mismos-, pero baste añadir algunas puntualizaciones realizadas por especialistas en el tema. Pastor afirma en este sentido (2007: 59) que no debe confundirse al Conservador del museo con el Educador, ya que para el primero, “su principal fuente de investigación son las colecciones, mientras que para el segundo lo son las audiencias”. Sin embargo, en la realidad, en muchos museos sigue siendo el Conservador quien desempeña, generalmente desde una formación basada en la Historia o Historia del Arte, la función educativa del museo, al igual que apuntábamos en el ámbito de la comunicación.

Encontramos el origen de estos departamentos didácticos en España en los años 80. A partir de entonces se inició la realización de encuentros y jornadas nacionales periódicas a cargo de los profesionales del sector, en lugares como Barcelona, Zaragoza, Bilbao, Madrid o Granada. En 1985 en las Jornadas

celebradas en Madrid, se llega a la conclusión de designar a estos departamentos como Departamentos de Educación y Acción Cultural (Montañés 2001: 41-61). Esta fecha será clave también con motivo de la reunión del Congreso del ICOM-CECA en Barcelona, momento que Lavado Paradinas (2008: 15-19) considera clave para el despegue de la educación en el museo. A partir de estos inicios, muchos museos empezaron a editar hojas didácticas a imitación de otros países como Francia, Inglaterra y Alemania, maletas didácticas y otros materiales educativos. En algunos casos, los museos crearon ediciones adaptadas para profesores y alumnos; y en este ámbito, destacaron como referente en España, el Museo Arqueológico Nacional y el Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

En adelante se siguieron celebrando estos encuentros que vinieron entre otras cuestiones asentando una nueva relación entre el museo y la escuela, promoviendo una mayor dedicación del primero a las necesidades de la segunda. En todo este proceso se ha producido en el propio museo, lo que Olaia Fontal (2003b: 49-50) llama una “reconceptualización de su propia configuración”.

Si bien la realidad es que la función didáctica del museo se ha generalizado, lo cierto es que la figura del Educador del mismo está todavía poco definida en la práctica. En los últimos años se han venido creando posgrados específicos en España destinados a cubrir esta necesidad (Universidades como la de Zaragoza –en el campus de Huesca- o Alcalá de Henares son algunos ejemplos) e incluso se ha impulsado un mayor peso de esta área en grados de Historia o Historia del Arte, pero sin crear definitivamente una figura profesional plenamente definida. Por ello, como señala Arnaldo (2008: 22-25), “los propios museos son agentes de formación de sus propios Educadores”, creando en definitiva expertos educadores, pero específicamente en el patrimonio o colecciones que exhibe la institución a la que pertenecen.

En la medida en que el personal que forma el departamento pedagógico del museo disponga de unas líneas básicas o instrumento de planificación que

desarrolle los objetivos y las estrategias para alcanzarlos, el éxito de la función didáctica será mayor o menor. En dicho instrumento, debe quedar plasmada la filosofía educativa de la institución, considerando la relevancia del proceso evaluador como parte intrínseca e irrenunciable del mismo. Habitualmente se ha venido conociendo este instrumento como Proyecto Educativo del Museo.

Y finalmente, ¿Para quién o con qué fin es destinada esta función educativa del museo? Como la propia definición de museo nos indicaba, la respuesta sería para el público, para la sociedad en su conjunto, que será en todo caso beneficiaria de la acción didáctica promovida desde la institución museística.

1.4. Patrimonio y didáctica de las Ciencias Sociales

¿Qué disciplina es capaz de abordar la educación no formal en el museo? En realidad dependerá del tipo de colecciones ante las que nos encontremos. En relación a las colecciones objeto de nuestro interés, colecciones histórico artísticas, arqueológicas, etnográficas, culturales en definitiva, consideramos que será la didáctica de las Ciencias Sociales y más concretamente del patrimonio, - con importantes aportaciones de la Antropología, la Psicología Cognitiva y la Pedagogía- las que se encarguen de dar sentido al aspecto educativo de las colecciones.

Francesc Xavier Hernández define la didáctica de las Ciencias Sociales (1999:80) como:

”una disciplina científico tecnológica cuyo objetivo es analizar, diseñar e investigar acerca de las técnicas de didáctica /divulgación /comunicación, los procesos de comprensión/conocimiento con respecto a la historia y la geografía, y con respecto a los saberes que la ciencias históricas, geográficas y sociales aportan a su conocimiento”.

Según el mismo autor, la didáctica de las ciencias sociales deberá intervenir en todos los sectores donde se divulguen conocimientos de carácter histórico, geográfico y social. Ello afectaría por tanto al patrimonio, y por supuesto al museo, como espacio contenedor del mismo.

Calaf (2003: confirmar página 49-78), propone las siguientes claves con relación a la dimensión educativa del museo desde la perspectiva de las ciencias sociales: “el museo debe conocer los recursos que ofrecen los museos a la comunidad educativa; una finalidad de la didáctica de las ciencias sociales es investigar y proponer estrategias para hacer comprensibles los objetos museables; desarrollar programas de formación del profesorado de primaria y secundaria; estudios de público; proyectos de colaboración entre universidades y museos”. De todas ellas, la segunda propuesta es en la que se enmarca nuestro trabajo.

La reconstrucción histórica de las colecciones, puede requerir en la mayoría de los casos de la ayuda de otras disciplinas subsidiarias, que nos aproximen a un conocimiento integral del pasado histórico. En el caso de colecciones arqueológicas, antropológicas y etnográficas, este hecho cobra especial relevancia, ya que muchas de las piezas a las que haremos referencia, son obtenidas del entorno natural de las culturas que las produjeron: semillas, cortezas de árbol, útiles óseos, pieles de animal, conchas marinas, etc. Por ello, otras disciplinas relacionadas con el medio natural, como las Ciencias de la Naturaleza, cobrarán gran importancia en la comprensión de muchos aspectos culturales y simbólicos de las culturas a las que haremos referencia.

Además nos serviremos de otras disciplinas subsidiarias como la Educación Artística (por ejemplo como instrumento metodológico para la aplicación práctica de la didáctica de las ciencias sociales en el museo, a través de actividades y el desarrollo de la capacidad creativa y de la expresión plástica). El museo tiene mucho que aportar desde su contexto no formal a la enseñanza formal en el ámbito de la educación artística. En el s. XXI, el museo debe ser capaz de ofrecer

respuestas, que Fontal (2009: 77) señala en el ámbito de la “interdisciplinaridad, creatividad y conexión con las TIC”. También considera la autora en el mismo sentido que: “se aprovecharán ventajas del ámbito no formal e informal como son: la naturalización del proceso evaluador, el empleo de metodologías más activas y participativas, apertura a la libre expresión y la integración del arte como lenguaje expresivo y comunicativo”.

Otras disciplinas como la Museología y la Museografía, serán de gran importancia y soporte a la didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito concreto del museo. Ambas nos proporcionarán el espacio, los recursos y el discurso para llegar al público, desde su perspectiva teórica y práctica.

La Antropología es sin duda la gran ausente en la didáctica de las Ciencias Sociales. Y sin embargo es, en particular en nuestro caso, la disciplina clave para conocer y dar sentido a las colecciones objeto de estudio. Junto con la Historia, la Geografía, el Arte, la Sociología o la Economía, permitirán dar respuesta a las preguntas que nos formulen los objetos exhibidos en la exposición.

Sin embargo, no olvidemos que las colecciones que alberga un museo, no fueron creadas para ocupar un espacio en la vitrina en una institución. Todas ellas fueron extraídas, de diversas formas, de un contexto (no necesariamente de aquel que las originó) cultural, histórico, natural, geográfico, etc. en el que adquirirían su sentido simbólico o funcional. Hallamos ejemplos evidentes de esta afirmación en nuestro propio campo de estudio. Por ejemplo hablemos de las espléndidas máscaras y parafernalia ritual que compone el atuendo que los nativos de la Costa Noroeste de Norteamérica portaban en las famosas ceremonias potlatch de las que ya hemos tenido ocasión de citar en el Capítulo 5. En éstas, se intercambiaban regalos y bienes como símbolo de prestigio. Muchos museos de Canadá y EEUU principalmente, exhiben estas colecciones, las cuales pierden completamente el sentido al ser expuestas en un museo, ya que por ejemplo las máscaras, en ocasiones disponían originalmente, de mecanismos que permitían

articular determinadas partes de la figura durante momentos particulares en los que se representaba la narración. Estas piezas al exponerse en un museo, han perdido el sentido para el que fueron creadas, ofreciendo en su nueva función eminentemente estética, la imposibilidad de mostrar su función original.

Por todo ello, las aportaciones de estas y otras disciplinas auxiliares, constituyen un soporte fundamental a la hora de abordar las colecciones mismas del museo. El conjunto de todas estas relaciones interdisciplinares, desembocan en lo que Calaf y Fontal han venido denominando: *Educación Patrimonial*, a cuyo marco nos adherimos para el desarrollo de esta investigación.

1.5. El objeto como fuente para conocer la historia

Nos encontramos en términos generales, como afirman Santacana i Mestre y Llonch Molina (2012) ante una didáctica basada en el objeto, como fuente para conocer y reconstruir la historia. Ello permite enlazar objetos y conceptos, ya que los objetos poseen significado. El objeto aporta información, que le permite constituirse como documento material, fuente esencial para la reconstrucción histórica¹³⁶. El conjunto de piezas que expone el museo se articulan de este modo a través de los diferentes elementos y técnicas museográficas. El resultado es el producto final que presenta el museo: la exposición. Ésta se convierte, tal y como afirma Pablo Coca Jiménez (2010: 214) “en un dispositivo de carácter discursivo, en el que se relacionan las obras expuestas y el espacio que las contiene, siendo el principal objetivo de toda exposición crear una narración que traduzca los contenidos en ideas claras a través del lenguaje expositivo”.

El discurso expositivo es en definitiva el contenido de la exposición o el mensaje que el museo pretende transmitir. García Blanco (2009: 107) afirma que para crear el discurso del museo, hay que tener en cuenta aspectos como: “la idea

¹³⁶ Sobre este aspecto son de gran interés las obras de Ángela García Blanco.

que trata, el qué se cuenta; la articulación o estructura del desarrollo de dicha idea; el lenguaje con el que se construye y explicita dicho mensaje o “lenguaje visual”, constituido fundamentalmente por objetos que se constituyen en signos significantes de los conceptos que se quieren transmitir y por una información complementaria”.

El museo debe plantearse un discurso expositivo didáctico, que materialice las necesidades e inquietudes de aprendizaje del individuo actual del siglo XXI, independientemente de las colecciones que contenga y exhiba. Que la distancia, cronológica o espacial, entre el visitante actual y las colecciones sea mayor o menor, no debiera ser un obstáculo sino un reto para el equipo de profesionales del museo, cuya recompensa sin lugar a dudas sería el aumento del número de visitantes y de su grado de satisfacción, implicando ello un aumento en la valoración de los procesos de evaluación de calidad de la institución.

El museo debe ser capaz en definitiva de establecer un diálogo con los objetos que expone, poniendo a disposición del público visitante las respuestas fruto de este diálogo. Igualmente, y aquí radica en buena medida en nuestra opinión, la verdadera grandeza de la labor educativa del museo, es que éste debe ser capaz de facilitar y promover el propio diálogo del visitante con dichos objetos, permitiéndole construir su propio conocimiento en base a sus propias experiencias previas, su entorno y sus intereses. Aquello a lo que J. H. Falk y L.D. Dierking, denominaban “aprendizaje contextual” (1992, 2000).

A continuación incluimos un diagrama, extraído de Á. García Blanco (2009: 27). Éste explica el proceso de investigación a partir de los objetos con el fin de demostrar una hipótesis. Nos sirve de referencia porque en las disciplinas histórica, arqueológica y antropológica, viene siendo el modelo tradicionalmente empleado, todavía vigente, para describir y obtener información de los objetos que constituyen la cultura material de una determinada sociedad o grupo cultural. Este diagrama nos permite además seleccionar los campos mínimos, en relación a los

objetos del museo, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de presentarlos ante el público visitante (Fig. 25).

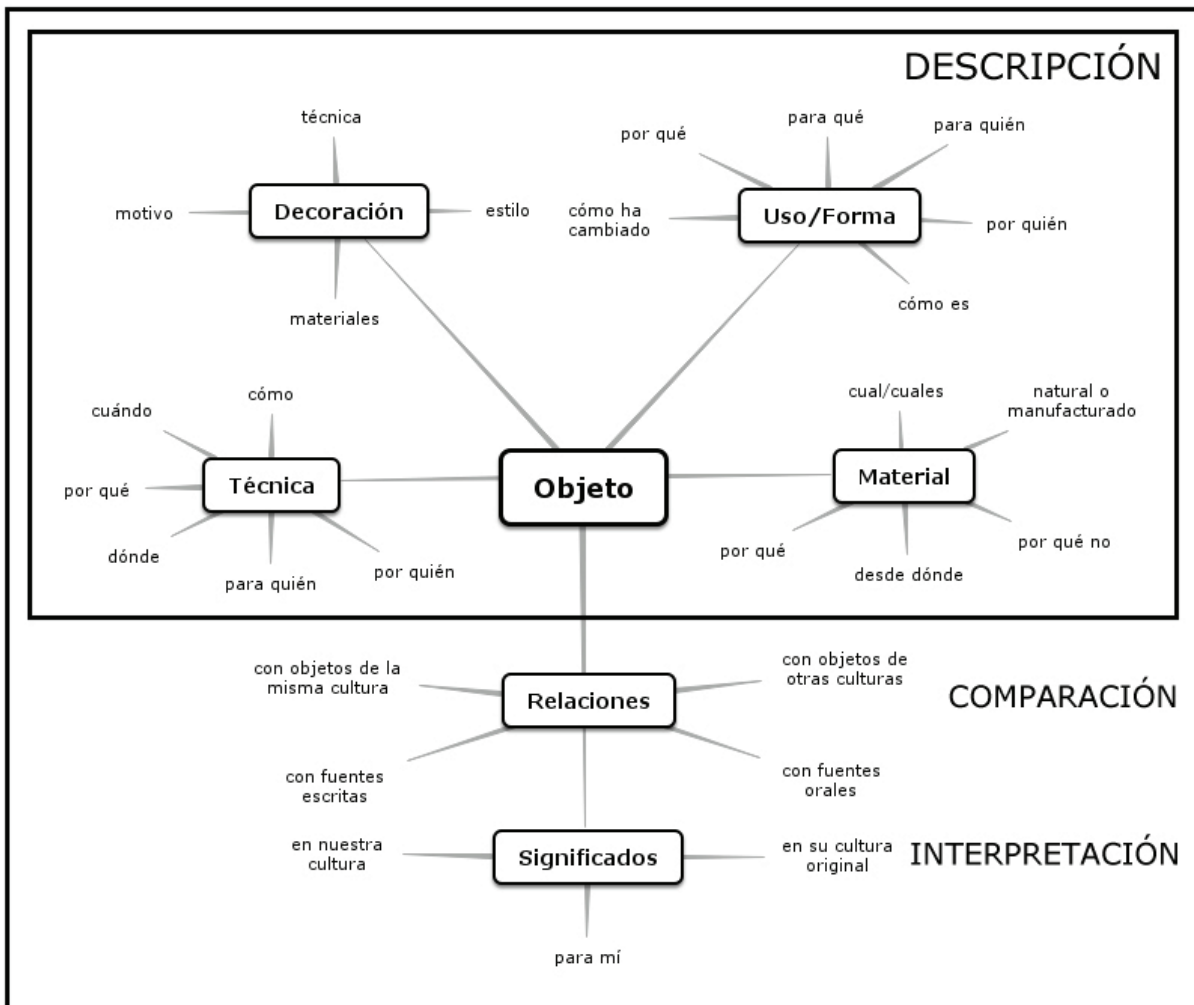


Fig. 25. Diagrama del proceso de investigación a partir de los objetos y para demostrar una hipótesis. García Blanco (2009:27).

Un ejemplo interesante, citado por la misma autora y reproducido innumerables veces a su vez por otros autores, es: *Cuarenta maneras de mirar un objeto. La Lata de Coca-Cola, basado en la idea de J. Henningar –Shuh, de los museos de Nueva Escocia, Canadá* (García Blanco 1988: 30-33). Este ejemplo nos proporciona la muestra de la infinita información que un objeto de uso cotidiano, puede proporcionarnos. En torno a una lata de Coca-Cola, se realizaron 40 preguntas que permitieran extraer la mayor cantidad de información posible.

Dichas preguntas pueden resumirse en la siguiente categorización: descripción de las características físicas del objeto, el contexto social (el objeto dentro de su sociedad) y finalmente: las dimensiones tiempo y espacio: su influencia en la relación objeto-uso-sociedad. Sin duda éste constituye un interesante ejemplo, referido a un objeto de uso cotidiano, y toda la información que podría revelarnos un objeto expuesto en un museo.

Santacana i Mestre y Serrat (2005:84) dotan a los objetos del museo de las siguientes funciones didácticas, considerando que: “Fijan la imagen del concepto; se transforman en elementos de referencia; atraen la atención del público; son enigmas para resolver, mediante los objetos se pueden formular hipótesis y desarrollar el método de análisis; permiten desarrollar inducciones históricas; contribuyen a desarrollar la imaginación; su uso permite situaciones empáticas; actúan como inclusor; permiten las aportaciones personales de los visitantes; son un soporte de la memoria”.

Consideramos que nuestra área de estudio, las colecciones de arte indígena americano, representan una rica muestra de cómo los objetos que las forman pueden constituir un excepcional ejemplo didáctico. En primer lugar deberíamos distinguir las categorías: objeto arqueológico y objeto etnográfico. Ambas deben estar muy presentes a la hora de interpretar el significado de los objetos, y ello se traduce particularmente en prudencia. Prudencia porque se trata de objetos pertenecientes a diferentes culturas, muy distanciadas en el espacio y en el tiempo. Ello produce piezas de una amplia variedad formal y tipológica, descontextualizadas en no pocas ocasiones, con serias dificultades de conservación en muchos casos (debido especialmente al material perecedero con el que fueron creados), se han utilizado materiales muy diversos trabajados con técnicas muy variadas (debido precisamente a su asombrosa capacidad de adaptación al medio, un medio que se extiende en un vastísimo continente), y son generalmente piezas anónimas. Plantean en numerosas ocasiones el problema de su *autenticidad* (Crew & Sims, 1991: 162), se trata de piezas de muy diversa

simbología fruto de diferentes cosmovisiones, y quizá el factor más importante: el grado de complejidad social de la cultura que lo ha producido, que determinará tipos muy diferentes de necesidades a las que responderán tipos diferentes de objetos y arte.

Todos estos y otros factores, representan una muestra del vasto campo ante el que nos encontramos. Tomando como referencia el Museo de América de Madrid, y partiendo por ejemplo del significado funcional de las piezas expuestas que proponían Llonch y Santacana (2011:48), podemos distinguir por citar sólo algunos ejemplos¹³⁷ : “Objetos / instrumentos musicales, objetos de adorno, útiles para la obtención y procesamiento de recursos económicos, objetos para almacenaje de recursos, objetos relacionados con el ámbito de la guerra, indumentaria/ tejidos, parafernalia y objetos rituales, plumaria, objetos de prestigio, objetos pertenecientes al mundo funerario, ajuar”.

Para que todas estas piezas adquieran un verdadero significado, es preciso que tras su pormenorizada investigación científica, pasen a formar parte de una adecuada narración, y unos adecuados medios de intermediación.

1.6. Dispositivos museales

Numerosas son las publicaciones que recogen las últimas novedades en torno a dispositivos, técnicas y estrategias museales en el ámbito expositivo. Los proyectos llevados a cabo por ejemplo por Didpatri, han puesto de relieve cómo diversas técnicas y modelos son aplicables a un contexto museal u otro¹³⁸, dentro especialmente de lo que han venido denominando *Museografía Didáctica*. Otros autores han venido trabajando igualmente en este sentido, por ejemplo García Blanco (2009), o Gutiérrez Usillos (2012).

¹³⁷ Dichos autores consideran que los objetos tienen un triple significado: funcional, simbólico y contextual Llonch y Santacana (2011:48).

¹³⁸ <http://www.didpatri.cat/> (consultado el 13 Marzo 2014); Santacana y Serrat (Coords) (2005); Santacana y Martín (2010); Santacana y Llonch (2012)

No es nuestro objetivo al abordar este apartado, presentar novedades en este ámbito. Nos proponemos por el contrario los siguientes objetivos:

- Presentar los elementos más característicos de intermediación dentro de las concepciones museográficas didácticas actuales.
- Citar los dispositivos museales más representativos referidos a museos con colecciones arqueológicas y etnográficas, y con particular atención a aquellas procedentes de América.
- Analizar en qué medida el dispositivo museal obstaculiza o favorece la mediación.

En torno al discurso expositivo se articula la museografía que dará sentido a la exposición y la convertirá en un instrumento de mediación entre el propio objeto y el público. Para Gutiérrez Usillos (2012: 90), “el discurso expositivo se constituye entonces como una especie de guión que incluirá presentación, nudo y desenlace; y que junto con el qué se quiere contar, incluye los recursos para hacerlo (el cómo): imágenes, música, efectos especiales, etc”.

Al mismo tiempo, Sancatana (2006: 8-10) afirma que hay cuatro variedades entre los elementos de intermediación: “las informaciones textuales, los módulos electrónicos de información, las producciones audiovisuales basadas en imágenes en vídeo o DVD, y la Intermediación humana (es decir los guías especializados)”. En relación a estos últimos, Roser Calaf afirma que “un buen guía es el mejor interactivo”.¹³⁹

Estos recursos serán fundamentales durante el desarrollo y ejecución de la exposición. A ellos, les acompañarán otros factores que no deben ser tampoco descuidados como parte indispensable del *guión*: la iluminación de los objetos, la

¹³⁹ Observación realizada en el contexto de las reuniones de elaboración de la tesis.

altura de las cartelas, las vitrinas, el propio espacio y circulación de la visita, la accesibilidad ¹⁴⁰, etc.

A la hora de llevar a la práctica los diferentes aspectos museográficos en el marco de una exposición, generalmente se ha planteado la siguiente disyuntiva. Por una parte estarían los partidarios de mantener la tradición decimonónica que daba el protagonismo a la pieza; y por otra parte los partidarios de crear sistemas de intermediación, que hagan más accesible el objeto a los visitantes por medio de la comprensión de la exposición a través de una comunicación didáctica. En la actualidad, resulta obvio afirmar, que es la segunda opción la más deseada a la hora de crear nuevas instituciones.

A la hora de crearse las colecciones objeto de nuestro interés, esta disyuntiva ha estado muy presente. Las dificultades que entraña la modificación de los discursos museales a posteriori -para adecuarla a las nuevas realidades socioculturales, a los nuevos tiempos y avances en definitiva-, ha llevado a numerosos museos de carácter etnográfico y arqueológico a quedar reducidos a concepciones más tradicionales en cuanto a su discurso museal. Debido en buena medida a todo ello, podemos afirmar que en términos de intermediación entre visitante y objeto, se aprecia poca predisposición a la innovación y creatividad. Este hecho viene motivado muchas veces como apuntábamos, por factores externos como es la falta o escasez de recursos. Y es precisamente esta circunstancia, la que le aproxima más al término *museal* (que da nombre a este epígrafe), haciendo referencia más a una concepción tratadística de la museología, que al factor didáctico al que nos remite la Museografía Didáctica, tal y como es concebida por Santacana y Serrat (2005). Recientemente estamos asistiendo a tímidos avances en las concepciones museales de estas instituciones, hacia modelos concebidos desde una perspectiva más didáctica, si bien queda un largo camino por recorrer, y todavía nos encontraríamos inmersos

¹⁴⁰ En relación a todos estos aspectos, resulta de especial interés la obra de Juan Carlos Rico (1994; 1996 y 2009).

en la concepción de museo tradicional concebida por Zunzunegui (1990:63) y por oposición al museo moderno.

Ya que una de nuestras apuestas en este trabajo es precisamente señalar la importancia de la Museografía Didáctica en el ámbito de las colecciones que nos ocupan, y por oposición precisamente a las concepciones museológicas clásicas expositivas, llegados a este punto cabría detenerse, y preguntarse ¿Qué es la museografía didáctica y qué papel juega de manera concreta en los museos objetos de nuestro interés? ¿Qué retos se plantean estos museos en relación a su ámbito museográfico?

Francesc X. Hernández (en Santacana y Serrat 2005:49) define la Museografía como: “aquella actividad, disciplina o ciencia que tiene como objeto principal las exposiciones, su diseño y ejecución, así como la adecuación y museización de determinados espacios para facilitar su presentación o comprensión”. La Museografía, según él, atiende los fenómenos concretos del museo (a diferencia de la Museología que se centraría en lo global). Señalaremos a continuación algunos de los aspectos más característicos de la Museografía Didáctica, tomando principalmente como referente la obra de Santacana y Serrat (2005).

La Museografía Didáctica se convierte en un aspecto fundamental de la disposición museológica actual. Parte de la necesidad de una mediación entre público y objeto, especialmente cuando hay una falta de comprensión entre ambos. Santacana y Serrat distinguen (2005: 91-130) cuatro principios fundamentales en torno al desarrollo de técnicas museográficas que faciliten el diálogo en el museo, y que resumimos en el siguiente cuadro (Fig. 26)

PRINCIPIOS EN TORNO AL DESARROLLO DE TÉCNICAS MUSEOGRÁFICAS QUE FACILITEN EL DIÁLOGO EN EL MUSEO

<p>Principios didácticos referidos al público</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que dirigirse al público con mensajes diferenciados. • El público deberá poder comprobar que ha aprendido cosas. • Hay que dirigirse a cada segmento del público de manera diferente. • No tratar de resolver problemas que nadie ha planteado. • La visita debe tener cierta opcionalidad. • El ritmo y la secuencia de la presentación de los contenidos debe estar en relación con el desarrollo intelectual, físico, social y emocional del público. • El museo debe conocer el nivel de desarrollo cognitivo del público. • El museo, en la medida de lo posible, potenciará un aprendizaje basado en la intuición. • En la elaboración y presentación del mensaje expositivo, se atenderá a priori al público no introducido en la materia, añadiendo posteriormente diferentes niveles de lectura de mayor profundización.
<p>Principios didácticos referidos a la exposición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La exposición debe utilizar recursos variados. • Se partirá de lo conocido para desembocar en lo desconocido. • La musealización atenderá a los conceptos y a los procedimientos. • El discurso museológico debe incluir: introducción y conclusión. • Los objetos siempre deben acompañarse de un cierto contexto. • Los mensajes escritos deben ser cortos y deben estar priorizados. • La arquitectura y el diseño deben estar al servicio de las ideas y de la comprensión del discurso. • El mensaje expositivo: la presentación debe ordenarse y secuenciarse correctamente (de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo). Deben resaltarse las ideas principales de las secundarias.

Principios didácticos referidos al personal del museo	<ul style="list-style-type: none"> • Los educadores: deben mostrar entusiasmo en lo que cuentan a los visitantes, a quienes hay que hacer sentir cómodos. Deben conocer muy bien aquello que van a explicar. Es importante conocer todas las novedades de la investigación en relación al tema que van a explicar. Deberán poder entregar algún elemento escrito que resuma el contenido explicado. El museo deberá poder presentar. • La visita al museo debe concebirse como un espacio de diálogo y no de discurso.
Principios didácticos relativos al contenido expositivo	<ul style="list-style-type: none"> • La extensión de los contenidos a mostrar debe calcularse en función del tiempo mínimo que destinan los usuarios a la exposición, deben existir diversos recursos para mostrar los contenidos.

Fig. 26. Principios en torno al desarrollo de técnicas museográficas que faciliten el diálogo entre el museo y el visitante.

La Museografía Didáctica ha venido prestando una especial atención a la Museografía Interactiva, (Santacana y Serrat 2005: 86-87): “que será capaz de generar los recursos básicos que, partiendo del juego, sustente la base del aprendizaje no formal en el museo”. Para ambos autores, la base de la interactividad se resume en las siguientes características: “ofrece la posibilidad de construcción del propio conocimiento, permite interrelacionar conceptos, un aprendizaje lúdico basado en el juego, estimula la imaginación, refuerza los conocimientos previamente adquiridos, permite desarrollar la capacidad de resolver los problema de la vida real, etc.”

Santacana y Martín (2010:32-38), clasifican los elementos interactivos de intermediación, en función de su naturaleza en tres tipos:

- *“De carácter informático o electrónico:* por medio de la interrelación a través de máquinas programadas informáticamente. Algunos tipos serían: las máquinas expendedoras de información, máquinas programadas mediante el sistema de

fichas, máquinas interactivas programadas al estilo de los videojuegos. De este tipo se deriva una interactividad basada en: habilidades, puzle, plataformas, aventuras gráficas, role playing game (basada en juegos de rol), estrategia, simulación, deporte, acción-peleas, en tercera persona, en primera persona.

- *De carácter mecánico o manipulativo*: se produce una interacción clásica basada en soluciones mecánicas: puzles, conectores eléctricos, etc.
- *De carácter humano*: es provocada por agentes humanos, como por ejemplo guías. Se trata de una interactividad basada en la palabra”.

La interactividad queda constituida en la Museografía Didáctica, como un principio indispensable. A la hora de llevar a la práctica todo lo anteriormente citado, nos encontraríamos ante la propia acción didáctica, que pondría en práctica los diferentes fundamentos teóricos expresados.

Dentro de la Museografía Interactiva cabe destacar la tipología de los propios módulos interactivos, que según Santacana y Martín (2010: 59-85), podrán ser de los siguientes tipos: “módulos interactivos de Interrogación, de comparación, acción, elecciones de opciones, emociones, observación, causas-efectos-consecuencias, empatía, hipótesis, opiniones propias”.

Otro ejemplo fundamental de acción didáctica son los talleres. Estos son estudiados por Serrat (en Santacana y Serrat 2005:162-163), y pueden ser de “experimentación y demostración, de dramatización y empatía, y de expresión”. Los define como:

“aquel tipo de actividad ofrecido por el museo, cuyo objetivo es la profundización de determinados contenidos presentados en el mensaje expositivo requiriendo de la implicación y participación de los usuarios instándoles a aplicar y poner en práctica los aprendizajes construidos, a adquirir nuevos conocimientos y a descubrir y a aplicar nuevos procedimientos a partir de dicha experiencia”

Los talleres pueden emplear estrategias didácticas como: la experimentación, la resolución de problemas, la interrogación, estrategias de simulación o lúdicas.

El propio material didáctico, constituye otro ejemplo de acción didáctica. Serrat lo define como (Santacana i Mestre y Serrat 2005: 191):

“aquel recurso o conjunto de recursos que el museo utiliza para el desarrollo de determinadas acciones didácticas dentro o fuera del museo, dirigido al público general y al público específico, y creado con el objeto de complementar, ampliar o profundizar en la propia exposición, concretando algunos de sus aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Han tenido como marco ideal de utilización, la escuela, pero se ha ido introduciendo en otras instituciones como los museos”

Este material didáctico puede ser según la autora: más general (como por ejemplo folletos de sala o introductorios, catálogos, postales, etc), o específico: fichas o guías didácticas, proyectos didácticos, material audiovisual, desplegados, maletas y kits didácticos, maquetas, etc.¹⁴¹

Finalmente, Serrat, contempla como ejemplos de acción didáctica, otros como: conferencias, cursos, seminarios, concursos, espectáculos, etc.

Una vez señalados, dentro del plano teórico, los diferentes: agentes, estrategias y metodologías didácticas, así como los elementos con los que contamos para ponerlas en marcha, deberíamos realizar nuestro proyecto museográfico. Este deberá siempre realizarse a propósito de unas colecciones determinadas, en torno a las cuales se creará el discurso expositivo *ex profeso*, ya que no existen fórmulas válidas y aplicables de forma universal.

¹⁴¹ Entre estos se encuentra nuestra posterior propuesta de acción didáctica.

En relación a los dispositivos museales más representativos de museos con colecciones arqueológicas y etnográficas americanas en España, podemos concluir que de forma generalizada la interactividad es escasa en el mejor de los casos o está básicamente ausente en el peor. Siguiendo la clasificación de elementos interactivos que mencionaba arriba Santacana, puede afirmarse que los museos no disponen ni de los informáticos, ni de los mecánicos, e incluso el tradicional papel de los guías, quedará puesto en buena medida en cuestionamiento en casos como el Museo de América, más adelante en esta investigación. Al mismo tiempo, sí se emplean otros recursos propios de la Museografía Didáctica tales como: la realización de talleres, cursos, seminarios, conferencias; o material didáctico de tipo: catálogos, folletos, etc. Las mismas exposiciones -sigamos con nuestro principal modelo de referencia, el Museo de América- cuentan en buena medida con recursos como: audiovisuales, maquetas y reproducciones. Precisamente, como veremos, la escasa intermediación didáctica en el Museo de América, será ejemplo evidente de una intermediación dificultosa entre el objeto y el público. No obstante, se están realizando esfuerzos para aumentar el grado de interactividad de las colecciones, por ejemplo a través de juegos interactivos.

1.7. El Proyecto Educativo del Museo (PEM). El Museo Thyssen Bornemisza como referencia

El PEM, veámos que es un instrumento de planificación que el museo emplea a la hora de organizar la conceptualización didáctica de la exposición. En *Criterios para la Elaboración del Plan Museológico* se hablaba del *Programa de Difusión y Comunicación*, y dentro del mismo encontramos los siguientes proyectos (2005: 150), (Fig. 27):

PROGRAMA DE DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN: PROYECTOS

- Estudios de público
- Evaluación de exposición permanente y exposiciones temporales
- Estudios de marketing
- Campañas de publicidad generales o específicas
- Actividades didácticas y divulgativas (talleres, dramatizaciones, visitas guiadas, conferencias, cursos, ciclos cine...)
- Publicaciones (folletos informativos, guías, catálogos, monografías...)
- Página web
- Productos comerciales
- Creación de la imagen institucional y desarrollo del manual de identidad
- Exposiciones temporales concretas

Figura 27. Programa de Difusión y Comunicación. Proyectos. Plan Museológico. VV.AA (2005b).

En esta publicación vemos cómo los planteamientos educativos concernientes al museo quedan relegados a cuestiones meramente testimoniales a través de actividades y talleres principalmente. Ello nos aleja precisamente de la concepción didáctica integral que afirmábamos debería emanar del museo, y que debería partir en nuestra opinión de la propia concepción del mismo: a través de su espacio, su discurso expositivo, su museografía, etc.

El PEM puede constituirse como el documento que establezca en cada institución las directrices y planificación en lo concerniente al plano educativo del museo. De manera genérica, Santacana y Serrat (2005: 182-183) afirman que el *PEM*:

“debería ser un documento que fijara aquellos pilares esenciales relativos a la acción didáctica del museo, que estarán en relación directa con los principios establecidos para la función didáctica que pretende cumplir la institución museística. Se tratará de definir qué concepción tiene el museo respecto a la didáctica, y a través de qué instrumentos implementará dicha concepción”.

Será un documento con elementos más o menos rígidos, pero concebidos con cierta apertura a posibles modificaciones. Los elementos más o menos rígidos serían, en opinión de Santacana y Serrat (2005:182-183): “La opción pedagógica a

la que la institución se vincula; la organización de actividades en torno a las exposiciones permanentes; la fijación de las tareas básicas de funcionamiento del área de didáctica y de difusión; y la relación de actividades concretas”.

Más allá de estas y otras similares concepciones generales, no contamos con un marco o modelo único de referencia y aplicación. Por ello debemos entonces acudir a experiencias concretas, modelos que nos ilustren metodologías y prácticas didácticas integrales. En este sentido, contamos con la dilatada experiencia de instituciones en España como el Museo Thyssen Bornemisza, referente internacional en el ámbito educativo del museo. Éste, a través de su portal *Educatyssen*, presenta su PEM. Indicamos a continuación algunas de las ideas más relevantes que se extraen de dicho Proyecto en su WEB y que recogemos en el siguiente cuadro (Fig. 28)¹⁴²:

PROYECTO EDUCATIVO DEL MUSEO THYSSEN BORNEMISZZA	
Generalidades	<ul style="list-style-type: none"> • El PEM Thyssen, tiene un carácter público, lo cual es muestra de transparencia y del interés por servir de soporte a otras instituciones. • El discurso del museo está configurado bajo un sentido didáctico en origen, y se constituye como un compendio de micro y macro narrativas. • El Departamento Didáctico del museo se encarga de la organización y gestión integral de las actividades educativas y se responsabiliza del diseño, ejecución y evaluación de los programas educativos y actividades que desarrolla. • Importancia que adquiere la investigación educativa y la ejecución práctica de actividades.

¹⁴² Cuadro realizado en base a la información contenida en la web. No obviamos sin embargo, que el Museo Thyssen contiene colecciones muy distintas a las que nos ocupan, y que tanto su titularidad como estructura y recursos, son muy distintos a los que igualmente refieren a los museos de tipo etnográfico. Sin embargo hemos querido tomarlo como referencia por su destacado modelo de trabajo, al considerarlo un modelo de inspiración al que otros museos deberían aspirar. http://www.educatyssen.org/una_idea_de_la_educacion (consultado el 26 Enero 2014).

	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. • Se otorga gran importancia a la faceta experiencial.
<p>Filosofía Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la excelencia educativa bajo estándares de calidad. • Compromiso social: facilitando el acceso al conocimiento del arte desde una perspectiva integradora. • Innovación y experimentación metodológica. • Motivación: facilitar la intervención, a través de la búsqueda de más público. • Trabajo en equipo: la toma de decisiones debe ser colectiva. Participan educadores, voluntarios, participantes de las actividades, etc. • Flexibilidad metodológica: incorporando elementos de metodologías como: el constructivismo, la pedagogía crítica, el colectivismo educativo, los sistemas deterministas tradicionales, las propuestas educativas de pedagogía para niños, algunos elementos de la pedagogía del caos. Creen especialmente en la metodología del Mashup, sistema que reúne y armoniza estrategias y recursos procedentes de fuentes heterogéneas. • Rigor en la evaluación. • Adaptabilidad: la heterogeneidad del público obliga a que se tengan que adaptar los contenidos y el discurso antes y durante el proceso educacional. • Transversalidad: la mayor parte de contenidos del museo están relacionados con la historia, historia del arte, educación, etc, pero también permite crear vínculos con la biología, literatura, educación cívica y social, lo que propicia la creación de equipos multidisciplinares. • Formación continua de los educadores a través de cursos y seminarios. • Creatividad: todas las actividades tienen como protagonista un componente creativo. • Transparencia a través de la publicación del propio PEM
<p>Líneas Educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación no formal. • Educación formal. • Educación social.

Otras acciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación: principalmente a través de tres laboratorios: <i>Museos y Diversidad</i>; <i>Jóvenes y Museos</i>; y <i>Tecnologías de la Información y la Comunicación</i>.
Las tecnologías como medio	<ul style="list-style-type: none"> • A través del canal Educathyssen: portal de Internet con información y recursos educativos. Un laboratorio sobre el que experimentar nuevas formas de transmitir conocimiento.
Concepto de Museo Abierto	<ul style="list-style-type: none"> • Museo abierto a la cooperación, especialmente a través de convenios de colaboración con empresas para la creación de material o recursos didácticos.

Fig. 28. Proyecto educativo del Museo Thyssen Bornemisza. Realizado en base a la información contenida en la WEB Educathyssen.

No es habitual que museos, especialmente de la talla del Thyssen Bornemisza, faciliten públicamente a través de su página WEB sus líneas de actuación básicas en relación con su PEM de manera tan pormenorizada. Por el contrario, la mayoría se limita a señalar su oferta de actividades educativas y en el mejor de los casos, algunos facilitan recursos didácticos. El Museo Thyssen sin embargo, además de todo ello proporciona estas líneas básicas que definen su filosofía y perseverancia en el ámbito educativo, lo cual nos permite utilizarlo como marco de referencia, por el alcance y reconocimiento que ha merecido a nivel nacional e internacional la labor de los profesionales del área de educación y en base a que consideramos, recoge el espíritu de lo que debería ser el PEM del museo, y el papel del equipo educativo del mismo en relación al conjunto de la institución¹⁴³. Las consultas realizadas en este sentido, en relación a otros ejemplos de carácter internacional, apuntan en la dirección del Thyssen, o éste en la de aquéllos. Ello nos permite considerar este ejemplo como un modelo aceptado y validado en buena medida en el ámbito internacional.

Otros ejemplos, no tan pormenorizados, que narran cuestiones concretas respecto a sus líneas de actuación en el ámbito educativo serían por ejemplo el MNCARS. Éste, detectó una importante barrera psicológica entre el museo, sus

¹⁴³ Recientemente el Museo Thyssen junto con la Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, han creado precisamente un curso de Posgrado: Magíster en Educación en Museos.

empleados y la población próxima al centro. El equipo educativo del museo decidió entonces trazar una línea de apoyo al barrio de Lavapiés¹⁴⁴, en el que se ubica la institución. Llevó a cabo esta labor a través del tejido asociativo del entorno, a fin de crear vías de interlocución permanentes (Martínez, P. 2008: 27). Para ello, el museo se integró en las iniciativas locales del barrio, especialmente en cuestiones relacionadas con inmigración, infancia y adolescencia, para convertirse en un agente social y cultural activo por medio de la participación en los problemas y preocupaciones de los vecinos del entorno, a fin de motivar un mayor acercamiento e identidad de los mismos con el museo. Desarrollaron su actividad especialmente en base a promover el acceso al espacio del museo, acciones educativas puntuales y acciones de educación permanentes. Todo ello, ha producido como resultado entre otras muchos aspectos, la visita periódica de grupos de inmigrantes del barrio, en lo que Martínez (2008: 28) describe como “la idea de un museo que no sólo conserva objetos del pasado, sino que construye las bases del futuro, un lugar en definitiva, donde se debate la diferencia y se cuestiona lo hegemónico”. Actualmente, el MNCARS, continúa otorgando una importancia considerable al área educativa, considerando que ésta “permite estimular y diseminar la sensibilidad, la imaginación creativa y la capacidad de juicio crítico como herramientas básicas para operar en el mundo actual y aspira a convertirse en catalizador de un territorio común empleando como vehículo para este fin la educación”¹⁴⁵.

En esta misma línea, otros museos como el Museo de América de Madrid, ha tratado de convertirse, como señala Elena Delgado (2008: 40-41) en una especie de mediador entre culturas originarias de América asentadas en la ciudad y las propias colecciones del museo, dirigiendo en este sentido buena parte de su acción educativa, con resultados muy desiguales como veremos más adelante.

¹⁴⁴ Lavapiés, es una plaza y calle de Madrid, que pertenece al barrio de Embajadores, en el Distrito Centro. Es una zona caracterizada por configurarse como el barrio multicultural por excelencia de la ciudad, en el que conviven numerosas nacionalidades y culturas.

¹⁴⁵ En [ht tp://www.museoreinasofia.es/pedagogias](http://www.museoreinasofia.es/pedagogias) (consultado el 31 Enero de 2013).

Estos dos últimos ejemplos ponen de manifiesto la importancia que en la actualidad tiene el hecho de que el museo se forme y se desarrolle con vistas a su entorno y al tejido social que lo conforma. Cuestión aparte sería si las investigaciones orientadas a conocer el público objetivo y las estrategias para atraerlo al museo, están siendo las adecuadas.

TERCERA PARTE

Capítulo 7

Intervención Educativa para el Arte Indígena Americano

1. El currículo educativo español: lo propio y lo diverso

Actualmente España se encuentra inmersa en un proceso de transición en la aplicación de una nueva ley educativa, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa¹⁴⁶ (Ley 8/2013 de 9 de Diciembre de 2013). Ésta ha tenido una acogida polémica, y ha recibido críticas por parte de diversos actores, especialmente los pertenecientes al sector público, incluyendo tanto al cuerpo docente como a alumnos y familias. Las principales críticas se derivan de la falta de recursos para la aplicación de buena parte de las medidas que contiene la Ley, y que se considera serán aplicadas en un momento coyuntural de continuos recortes en el ámbito educativo por parte del Gobierno.

La LOMCE presenta como sus principales objetivos aspectos como¹⁴⁷:

- La mejora de la calidad, a fin de igualar objetivos y resultados a los países de nuestro entorno, y con el ánimo de reducir el abandono escolar, promover el incremento de la empleabilidad y el espíritu emprendedor.
- Persigue un ideal educativo basado en la formación continua y para toda la vida, especialmente teniendo en cuenta las transformaciones sociales y económicas actuales, y en el marco de un mundo globalizado en el que la importancia de las TIC como recurso de aprendizaje no puede obviarse.
- Se alienta el papel de los poderes públicos a la hora de impulsar la diversidad del alumnado y sus talentos, para que la educación sea el principal instrumento de movilidad social, afirmándose que el nivel

¹⁴⁶ En adelante, LOMCE.

¹⁴⁷ Recordemos que este trabajo va dirigido a un público no necesariamente familiarizado con el ámbito educativo formal, hecho por el cual consideramos oportuno una breve aproximación a la reciente reforma educativa.

educativo determinará la capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional¹⁴⁸...

- La Ley nos habla de la importancia de incentivar el rendimiento de alumnos con dificultades por medio de programas especiales; el impulso del espíritu emprendedor; de la importancia de los valores, actitudes, competencias y contenidos como aspectos que fundamentan el talento del alumno; de la capacidad del alumno de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa; la necesidad de que el alumno forme parte activa del proceso de aprendizaje, o la de adquirir competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación al cambio¹⁴⁹.

Estos son los objetivos principales que enuncia la Ley, de forma generalizada, en su Preámbulo. Además, la reforma pivota sobre los siguientes pilares: la autonomía de los centros; el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros; evaluaciones externas de fin de etapa; racionalización de la oferta educativa; y flexibilización de las trayectorias¹⁵⁰ (reformándose las materias troncales y se fomentará la visión interdisciplinar).

Más allá de todas estas consideraciones contenidas en la LOMCE, y que hemos presentado como introducción a este capítulo, a continuación proponemos una breve perspectiva crítica, que nos aproxima al marco en el que desarrollaremos nuestra propuesta educativa.

Es ya un hecho que en la historia de España, los diferentes gobiernos no han considerado la educación una cuestión prioritaria y mucho menos una cuestión de estado. Ello lo demuestra el hecho de que ninguna de las siete reformas educativas que se han promulgado a lo largo de nuestra democracia,

¹⁴⁸ LOMCE, <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (Preámbulo).

¹⁴⁹ LOMCE, Preámbulo, Página 4.

¹⁵⁰ LOMCE, Preámbulo, Página 6.

haya tenido el consenso del conjunto del Congreso. La importancia o no que las diferentes fuerzas políticas han otorgado al peso de la educación pública o privada según fuera el caso, y la injerencia de la Iglesia Católica han producido, desde nuestro punto de vista, un freno a la hora de crear un marco común de entendimiento para aprobar una reforma definitiva en lo sustancial, si bien evaluable y adaptable en función de las necesidades al modo de otros países de nuestro entorno. El escaso valor que la sociedad española otorga actualmente a la labor del maestro no ha ayudado al desarrollo de programas públicos que incentiven su motivación, permitiéndole una adaptación a los nuevos retos que la globalización demanda. Ello ha generado en muchos casos desesperanza y frustración en el docente, que sin duda repercute en el desarrollo del aprendizaje del alumnado. Probablemente de todo ello se extrae como principal factor el hecho de que la educación en España ha sido utilizada por las diferentes fuerzas políticas como instrumento arrojadizo que no se ha considerado, más allá de simples palabras, un fenómeno estructural capaz de crear y consolidar la base productiva del país. Por ello no se ha estimado necesario una inversión lógica, racional, consensuada y prioritaria en educación.

La LOMCE ha venido acompañada, como decíamos, de una serie de interminables recortes económicos materializados en la reducción de becas, subida de tasas, reducción del número de profesores y reducción del presupuesto, que se ha traducido en escasez de recursos en los centros. Por ello encontramos llamativas y contradictorias algunas de las afirmaciones contenidas en la propia Ley, como por ejemplo:

“... las dificultades económicas no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. No hacerlo incrementaría la exclusión social y el deterioro de la competitividad”¹⁵¹.

¹⁵¹ LOMCE, Preámbulo, Página 5.

A continuación, proponemos las diferentes dimensiones desde las que trataremos de aproximar nuestro objeto de estudio, a través del museo, al público escolar principalmente de educación primaria y secundaria¹⁵². Esto es, desde: la educación en valores, y desde las posibilidades que nos brinda el currículo por medio de las Ciencias Sociales principalmente, pero además desde otras como las Ciencias Naturales.

1.1. El tratamiento de la Diversidad Cultural en contextos educativos

Uno de los retos de la sociedad actual es hacer frente de manera racional e integradora a los fenómenos migratorios derivados de la globalización, de modo que estos constituyan factores de crecimiento y enriquecimiento social y cultural. La LOMCE en ningún caso contempla este factor, y no presta una verdadera atención al multiculturalismo, que bien podría crear una base sólida de integración de las diferentes culturas que han llegado a nuestro país y que contribuyen con su presencia a enriquecer la base socio-cultural del mismo. Obviar este hecho facilita, desde nuestro punto de vista, la exclusión social de muchos de estos colectivos, cuyas sucesivas generaciones probablemente encontrarán numerosos problemas identitarios en el desarrollo de sus respectivos procesos madurativos.

La diversidad, escasamente concebida en el texto de la LOMCE, es tratada desde una esfera meramente equiparada a la diversidad en las expectativas del alumnado, de sus capacidades. Serán posteriormente los respectivos proyectos educativos de los centros escolares, los que desarrollen en mayor o menor medida, y con mayor o menor acierto, las políticas orientadas a la diversidad escolar en el centro. Ello difiere enormemente del tratamiento que este factor recibe en otros países como Estados Unidos o Canadá, donde existen numerosos programas públicos, acompañados de la financiación oportuna, para crear procesos integradores desde una concepción de diversidad cultural, y partiendo

¹⁵² Mostraremos igualmente dos ejemplos de acción didáctica desde el Museo en dos entornos no formales.

desde la educación temprana. Claro está que todo ello depende de factores sociales y de raíces históricas, que en el caso de los países mencionados, les ha proporcionado una larga experiencia.

Y es precisamente éste, el factor clave sobre el que pivotará nuestra propuesta de acción didáctica desde el museo, con la que trataremos de mostrar cómo las colecciones de arte indígena americano y el modo en que éstas son presentadas desde el museo, pueden contribuir precisamente al entendimiento y asimilación por parte del alumnado de primaria y secundaria, de la riqueza que entraña en la sociedad la diversidad cultural y el multiculturalismo. Para tratar precisamente sobre este asunto que venimos apuntando, enmarcado en el seno del sistema educativo español, hemos elegido hacerlo desde una visión antropológica que establece las diferencias y los nexos entre *lo propio* y *lo diverso*. Pero conozcamos en primer lugar qué entendemos por *diversidad cultural*, y a qué nos estamos refiriendo cuándo proponemos su verdadera inclusión dentro de nuestro sistema educativo.

La pedagogía moderna ha centrado buena parte de su interés en las últimas décadas en poner de manifiesto la importancia de la educación en valores, a fin de facilitar la convivencia y conseguir que nuestras sociedades sean más plurales y democráticas. Este aspecto es ampliamente desarrollado en el currículo educativo tanto en primaria como en secundaria. En este caso, nuestro interés se centra especialmente en la puesta en práctica, dentro de la educación en valores desarrollada en el ámbito de la esfera educativa, del tratamiento de la diversidad cultural. Para ello, probablemente el primer paso que debemos afrontar consista en la propia concepción de cultura. Si bien la complejidad de esta labor nos introduciría en un amplio debate teórico antropológico y sociológico que se aleja de nuestro objetivo, señalaremos de manera genérica que entenderemos y asumiremos el fenómeno cultural desde planteamientos próximos a la educación, recogiendo de entre las múltiples definiciones posibles la siguiente que, si bien se remonta a una fecha del pasado siglo, consideramos que ofrece una visión amplia

del fenómeno cultural desde una dimensión educativa, y en su posterior esfera museística. Así, se presenta la *cultura* como:

“El conocimiento implícito y explícito compartido, necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación entre sus miembros. Incluye productos de necesidades de adaptación ecológica, histórica y contemporánea; dimensiones subjetivas (creencias, actitudes, valores); interactivos (lenguaje verbal y no verbal); dimensiones materiales (artefectos). Cada individuo dentro de esta micro/macro cultura, comparte estos patrones de información que son más o menos significativos para él, los cuales le permiten comunicarse y funcionar con un grado relativamente alto de coherencia dentro del grupo”... (Goodenough 1971, en Jiménez y Aguado 2006: 248).

A dicho concepto, debemos añadir el hecho sustancial intrínseco a la propia concepción del término cultura, que es la asunción de que toda cultura está en un continuo proceso de cambio constante.

Adentrados ya en este aspecto, consideramos por tanto que las propuestas pedagógicas orientadas al tratamiento de la diversidad cultural, deben formularse desde la interdisciplinariedad, para así evitar sesgos y reduccionismos, y con la permanente idea de cambio cultural, que permita reconstruir y revisar de manera constante los planteamientos formulados. En el sentido de la interdisciplinariedad que venimos apuntando, Miquel Martínez Martín (2005: 208) afirma además que:

“sólo cuando se dan determinadas condiciones, los contextos de vida y aprendizaje culturalmente diversos se convierten en fuentes de aprendizaje y construcción de valores con el fin de conseguir modos de vida más justos y mejores en nuestras sociedades”.

Las condiciones a las que se refiere deberán ser: las transformaciones socioculturales, políticas y económicas principalmente, que hagan posible a su vez las educativas que conduzcan a esa adecuada educación en valores. De ahí la

necesidad de una perspectiva global y multidisciplinar a la hora de abordar la diversidad cultural.

Sin duda la escuela es el lugar idóneo para la educación en valores a través de las diferentes disciplinas impartidas, y en todo caso como eje transversal en todas ellas. En nuestro trabajo nos basaremos en el modelo que ha desarrollado la propia escuela en este sentido, y veremos cómo puede ser trasladado a la esfera de la educación no formal, concretamente desde el museo, como es nuestro interés.

El objetivo último del tratamiento de la diversidad cultural desde la esfera educativa, será para Miquel Martínez (2005: 209) “la defensa de la igualdad de derechos y oportunidades en contextos de diversidad, y la aceptación de la diferencia como un valor y un posible factor de progreso humano y cultural”. Para un correcto tratamiento de la misma, además de aunar esfuerzos entre todas las esferas que implican el desarrollo de una comunidad, Miquel Martínez entiende que deberán salvarse tres problemas intrínsecos a la sociedad moderna actual: “el exceso de individualismo, la primacía de la racionalidad instrumental y el excesivo papel tutelar que atribuimos al Estado”. El autor plantea una propuesta de educación en valores basada en tres fundamentos teóricos: los modelos educativos en contextos de diversidad propuestos por García Castaño, los estilos propuestos por Enric Prats y las propias consideraciones de Martínez Martín (2005).

Apuntemos brevemente en qué consisten cada una de ellas. Martínez Martín parte de la necesidad de una perspectiva integral que ponga de relieve conocimientos, actitudes y procedimientos que permitan abordar el acto educativo en toda su complejidad. Toma como referencia el análisis antropológico sociocultural de García Castaño (1993, en Martínez Martín 2005), el cual presenta los siguientes modelos educativos en situaciones de diversidad:

- *“Modelo de asimilación cultural:* en relación a la cultura dominante.
- *Modelo de entendimiento cultural:* enfatiza la necesidad de fomentar la presencia de la diferencia porque entraña un valor pedagógico positivo.
- *Modelo de pluralismo cultural:* se fundamenta en la necesidad de preservar la diversidad y la diferencia. Surge del rechazo de las minorías hacia los planteamientos de igualación cultural y busca mecanismos de convivencia de las diferentes culturas en el seno de una sociedad, pretendiendo el enriquecimiento de cada grupo cultural con las aportaciones positivas de los otros pero manteniendo cada uno la esencia que les caracteriza.
- *Modelo de educación bicultural:* surge también como rechazo a los modelos asimilacionistas y con objeto de mantener intactas las singularidades de cada grupo, propone que cada individuo sea capaz de relacionarse en una segunda cultura distinta de la propia. Se desarrolla especialmente en comunidades bilingües.
- *Modelo de educación como transformación:* se asume la función transformadora de la educación y su papel en el desarrollo de una conciencia crítica que permita entender el rol que ejerce cada grupo en la sociedad y buscar los caminos para mejorar. El enfoque cultural aquí es materialista, y aboga por una concepción de construcción permanente de actitudes y valores y normas en el contexto escolar.
- *Modelo de educación anti racista:* sobre la base del respeto a la diferencia y la pluralidad de las distintas culturas y de la reconstrucción social, este modelo propone un discurso político radical que erradique las desigualdades sociales generadas por el racismo y que elimine la discriminación de los grupos oprimidos”.

Al mismo tiempo, como afirmábamos, la propuesta de Martínez Martín se basa en los estilos propuestos por Enric Prats (2001 en Martínez Martín 2005: 220):

- Estilo Aristocrático: implica mínima libertad y mínima igualdad.
- Estilo Comunitario: implica mínima libertad y máxima igualdad.
- Estilo Liberal: implica máxima libertad y mínima igualdad.

- Estilo Crítico: implica máxima libertad y máxima igualdad. Para este modelo habrá que desarrollar habilidades comunicativas. “Reconoce al otro sujeto como comunicativo, lo cual permite entender que el sujeto es libre de opinar y lo social sólo puede construirse sobre la igualdad que genera el consenso”.

Finalmente, Martínez Martín, propone los aspectos generales mínimos a los que debe llegarse para que se den las condiciones necesarias para la acción pedagógica en situaciones de diversidad cultural:

- *“El dinamismo de las culturas:* analizando los beneficios del contacto entre culturas; aprendiendo a distinguir diversidad y diferencia y dejando a un lado el concepto de desigualdad, e identificando la diferencia como factor de progreso individual y colectivo.
- *Bienes comunes, bienes particulares:* aprendiendo a utilizar los bienes comunes de forma más prudente y austera; renunciando a bienes particulares a favor del bien común.
- *Democracia, participación y gestión del espacio público:* considerando la democracia como el único instrumento capaz de combinar pluralidad ideológica y diversidad cultural; la democracia debe poder ofrecer una serie de derechos y deberes que equilibren las demandas individuales y colectivas.
- *Condiciones para promover una convivencia intercultural:* el contacto entre grupos es positivo pero puede generar conflicto, y éste, es también positivo si se transforma en evolución y cambio creando una realidad nueva. Tenemos que construir entre todos el modelo de ciudadanía intercultural a través de la convivencia, el aprendizaje y el diálogo”.

La visión *multicultural* que plantea Martínez Martín, nos aproximaría a la necesidad de crear un verdadero modelo de educación *intercultural*. También en este sentido, Jiménez y Aguado (2006: 261) proponen un modelo que debería fundamentarse en un marco conceptual inicial aportado desde disciplinas como “la Antropología, la Sociología, Psicología y Pedagogía”, del que se derivarían algunos principios fundamentales, que permitirían dar respuesta a la diversidad

cultural respetando y valorando el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. Los principios señalados por ambas autoras (2006: 263) son:

- “La reforma de la escuela y otras instituciones educativas, a favor de una educación, basada en la igualdad de oportunidades.
- Cambios en el sistema educativo, que incluyan: modificaciones en el currículum y en el resto de dimensiones del proceso educativo.
- Atender a la integración de contenidos desde una visión global y multicultural.
- La educación desde las instituciones educativas, debe garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación.
- La superación de la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de profesores y alumnos, para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos”.

Dichos principios son la base, según ambas autoras, a la hora de realizar su propuesta de educación intercultural, que basan en un enfoque educativo basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, que proponen un modelo de intervención holístico a fin de lograr la igualdad de oportunidades (Aguado 1995).

En todo ello, es necesaria la creación de un medio escolar intercultural, como contexto educativo, que trabaje las actitudes de estudiantes y profesores, y la participación de la familia y la comunidad. En la propuesta de Aguado (1995), por parte de los centros escolares se deberá trabajar la diversidad cultural teniendo en cuenta los tres niveles de concreción curricular: el proyecto educativo del centro, el desarrollo curricular y la propia programación del aula.

Ahora bien, partiendo de los diversos modelos y enunciados teóricos señalados, trataremos de trasladar la diversidad cultural expuesta en ámbitos educativos formales, a nuestro marco de estudio, el museo. Éste, si bien se nutrirá de la esencia de la educación formal, es dirigido desde la no formal y plantea algunas cuestiones y situaciones diferentes como punto de partida. No obstante,

conviene recordar que nuestra principal propuesta educativa desde el museo, se dirige al público integrado en contextos formales.

1.1.1. *El Museo como oportunidad para la Multiculturalidad*

Así ¿qué papel pueden jugar los museos para contribuir a una visión educativa de la educación en valores, especialmente en torno a la diversidad y la multiculturalidad? Hernández Hernández señala en su artículo *Museos, Multiculturalidad e Inclusión Social*¹⁵³, que “frente a situaciones de desigualdad, exclusión y violencia asociadas a la diferencia cultural, los museos pueden favorecer la diversidad cultural como un elemento necesario para la sociedad”. Para Hernández, “la manera en la que el museo puede llevar a cabo esta labor será a través de su propia exposición, contribuyendo a crear un conocimiento y comprensión entre las diferentes culturas, y creando un discurso museológico plural y multicultural, ante el convencimiento de que la historia debe ser reinterpretada”.

En base a esta afirmación, consideramos evidente que los museos de tipo histórico, arqueológico y antropológico, debido a las características propias de sus colecciones y sus discursos museográficos, son las que mejor pueden incorporar el multiculturalismo y la diversidad cultural en su discurso, a través de la revitalización de las identidades.

Por todo ello, entendemos que la construcción de una sociedad multicultural debe establecer un diálogo entre *lo propio* y *lo diverso* desde un plano de igualdad y de conocimiento y aceptación de la diferencia. El sistema educativo debe ser capaz de facilitar los recursos a su alumnado para que así sea, de manera que ellos mismos, con la ayuda de docentes, instituciones, etc, conozcan, comprendan y reconstruyan su *propio* discurso desde un punto de vista integrador e inclusivo para con lo diverso y lo *ajeno*. Como consecuencia de todo ello, deberá generarse

¹⁵³ <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10370.pdf>

un nuevo discurso que se enriquezca con las múltiples aportaciones. En definitiva, hablamos de una reinterpretación de las culturas desde el punto de vista de la reconstrucción entre lo propio y lo diverso, en la que el alumnado sea parte activa y protagonista del propio proceso.

Además de romper barreras transculturales, es importante que el museo reconozca la necesidad de romper barreras temporales. Nos referimos a que los museos de tipo histórico y antropológico deben asumir el cambio cultural como aspecto esencial en su discurso, creando mensajes expositivos que tracen la línea entre el pasado y el presente, y no limitando su exposición a sociedades y hechos histórico-culturales del pasado. Ello despoja a los actuales herederos de las sociedades en cuestión, de su capacidad para evolucionar, o no, y para convertirse en dueños de su propio destino.

El enriquecimiento basado en la educación en valores que hemos introducido en el apartado anterior fundamentará en buena medida nuestra propuesta educativa. Pero además, el arte indígena americano constituye en sí mismo una fuente de conocimiento aplicable a diversas disciplinas, principalmente vinculadas a las Ciencias Sociales, dentro del ámbito de la educación primaria y secundaria. Fundamentalmente nos referimos a la Historia, la Historia del Arte y la Geografía. A ellas añadiremos las Ciencias Naturales, en aspectos como Botánica, Zoología o Geología.

1.2. Educación primaria: *Lo propio*

La educación primaria forma parte de la educación obligatoria en España y en el resto de países de su entorno. Constituye la etapa educativa reglada que se establece entre la Educación Infantil y la Secundaria Obligatoria (ESO). Actualmente está dividida en seis cursos académicos, integrados a su vez en tres ciclos (dos cursos por ciclo). Generalmente acoge a niños y niñas de edades comprendidas entre los seis y los doce años.

Actualmente la educación primaria queda regulada en España a través del *RD 126/2014 de 28 de Febrero, por el que se establece el currículo básico de primaria*¹⁵⁴. Los principales objetivos que contempla el RD son:

- El conocimiento y apreciación de los valores y normas de convivencia, preparándose para el ejercicio activo de la ciudadanía en el marco de una sociedad democrática.
- El desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, así como actitudes de confianza en sí mismo por medio de un sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor.
- La adquisición de habilidades para la prevención y la resolución pacífica de conflictos.
- El conocimiento y comprensión, respeto...de las diferentes culturas y las diferencias entre las personas.
- El conocimiento y utilización de manera apropiada de la lengua castellana, y la cooficial de la comunidad autónoma si la hubiera, desarrollando hábitos de lectura.
- La adquisición en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica.
- El desarrollo de las competencias matemáticas básicas.
- El conocimiento y valoración del entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- La iniciación en el aprendizaje y uso de las TIC, desarrollando un espíritu crítico hacia ellas.
- La utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas.
- La valoración de la higiene y la salud, así como la aceptación del propio cuerpo y el de los otros.

¹⁵⁴ <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

- El conocimiento y valoración de los animales más próximos al ser humano y la adopción de modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- El desarrollo de las capacidades afectivas, y una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo.
- El fomento de la educación vial y de las actitudes de respeto en la prevención de accidentes de tráfico.

La ley distribuye para el conjunto de los sistemas educativos del Estado, las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales, a través de las cuales se perseguirá alcanzar los objetivos mencionados:

- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias Sociales
- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Primera Lengua Extranjera

A ellas se añadirán las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- Educación física
- Religión o Valores Sociales y Cívicos (a elegir)
- Dependiendo de la administración educativa competente en cada caso, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:
 - o Educación Artística
 - o Segunda Lengua Extranjera
 - o Religión o Valores Sociales y Cívicos (a elegir entre una de ellas, que no se haya cursado en el bloque anterior)

1.2.1. Considerando el referente del currículo

El RD 126/2014, desarrolla para el conjunto del Estado el currículo de primaria, cuya distribución de contenidos concretos será posteriormente a su vez desarrollada por los enunciados de las diferentes legislaciones autonómicas¹⁵⁵. Más adelante veremos cómo nuestra propuesta de intervención educativa puede integrar espacios desarrollados en el currículo en las actuales áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales principalmente, pero también en otras como Lengua, Inglés o Educación Artística.

En este período educativo se introduce al alumno en generalidades referidas al espacio y el tiempo, aspectos considerados fundamentales en nuestra cultura occidental para crear referentes, asociaciones y analogías que permitan al individuo sentirse orientado en la realidad a la que pertenece, pero en definitiva, por oposición también a aquellas que le son ajenas.

Al mismo tiempo, el alumno es introducido en cuestiones referidas a su entorno más próximo a la hora de fijar contenidos concretos. Por ello, en este momento recibe como referentes culturales, históricos y artísticos su realidad más inmediata, potenciando así el conocimiento de lo local. Todo ello crea en el estudiante una fijación de conceptos y procedimientos, así como de actitudes, dirigidas a asimilar lo propio, donde generalmente no tiene cabida lo ajeno y lo diverso como parte integrada del conocimiento en el nivel madurativo del alumnado de primaria.

En el área de Ciencias Sociales el RD 126/2014 afirma:

...En las Ciencias Sociales se integran diversas disciplinas que estudian a las personas como seres sociales y su realidad en sus aspectos geográficos, sociológicos, económicos e históricos...¹⁵⁶

¹⁵⁵ Actualmente por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Madrid, que señalamos en base al factor proximidad con el desarrollo de esta investigación, es de actual aplicación el Decreto 22/2007 de 10 de Mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de educación primaria.

¹⁵⁶ <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> página 24.

El importante espacio que ocupa la Antropología como disciplina en el marco de las Ciencias Sociales, queda plenamente ausente en el desarrollo integral del niño en esta etapa. La visión global y multicultural que permite la óptica antropológica, el relativismo cultural, la aceptación de lo diverso y lo ajeno como un complemento a lo propio, se desvanece, reforzando por el contrario el sentimiento de lo propio en el niño. Esta carencia es, a nuestro entender, un grave error del sistema educativo, cuyas consecuencias derivan como veremos, en el desconocimiento o mal conocimiento de lo ajeno y en la creación de estereotipos y perjuicios hacia elementos culturales distintos de los que el niño asume como propios.

El currículo de primaria presenta en su área de Ciencias Sociales¹⁵⁷, contenidos divididos en cuatro grandes bloques, que resumimos del siguiente modo (Fig.29):

BLOQUES CIENCIAS SOCIALES	CONTENIDOS
1. CONTENIDOS COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento científico y aplicación a las Ciencias Sociales. • Aplicación de fuentes directas e indirectas. • Utilización de las TIC. • Utilización y lectura de diferentes lenguajes textuales y gráficos. • Estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio. • Técnicas de animación a la lectura. • Estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. • Planificación y gestión de proyectos. • Estrategias para la resolución de conflictos.

¹⁵⁷ RD126/2014 pp 26-29.

<p>2. EL MUNDO EN QUE VIVIMOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universo y sistema solar. • Cartografía • Puntos de la Tierra: paralelos y meridianos. • Coordenadas: altitud y latitud. • Planisferio físico y político. • La Atmósfera, • El clima. Grandes zonas climáticas. • La hidrosfera. • La litosfera. • Diversidad geográfica y paisaje de España, Europa, • Desarrollo sostenible. • Cambio climático. • Consumo responsable.
<p>3. VIVIR EN SOCIEDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos fundamentales de la Constitución Española tales como: la organización socio-política y territorial de España, derechos y deberes de los ciudadanos, o forma de gobierno, entidades territoriales y órganos de gobierno, manifestaciones culturales y lingüísticas. • La Unión Europea. • Población y demografía (conceptos y su aplicación a España y la Unión Europea). • Recursos naturales y materias primas. • Formas de producción. • Sector servicios. • Economía. • Conceptos de Empresa. • Espíritu emprendedor. • Educación vial.
<p>4. LAS HUELLAS DEL TIEMPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo histórico y su medida. • Fuentes históricas y clasificación. • Las Edades de la Historia: La Península Ibérica en la Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea (S. XIX, XX, XXI), Patrimonio histórico y cultural.

Fig.29. Contenidos del área de Ciencias Sociales en el currículo de educación primaria.

El cuadro anterior pone de manifiesto como venimos afirmando, que en esta etapa, además de adentrar al individuo en el conocimiento científico, técnicas, métodos, etc, propios de algunas de las ciencias sociales, aproxima al niño al conocimiento de su realidad más inmediata, España y la Unión Europea. De este modo, el niño adquiere conocimientos y habilidades propias de su entorno cultural, generando identidades basadas en la oposición a lo ajeno.

Así, precisamente en la Comunidad Autónoma de Madrid, hay que señalar que la mayoría de las escuelas ofrecen la materia de Ciencias Sociales en Inglés, como consecuencia de la aplicación del bilingüismo especialmente en esta etapa. Ello, hace que además de aprender contenidos ajenos, el alumno deba estimular su capacidad de hacerlo en otro idioma. De este modo, a nuestro parecer, los libros de texto de este período han disminuido su cantidad de contenidos, al igual que su profundidad. Prácticamente hasta último año de primaria no se aprecia aprendizaje alguno vinculado a la historia de América, ni siquiera a la de España en la Edad Moderna. La aproximación al continente americano puede ser meramente motivada por los contenidos vinculados a geografía o a aspectos o cuestiones sociológicas, ecológicas. Sin lugar a dudas es en este momento un aspecto esencial buscar una aproximación al continente desde la educación en valores, la diversidad cultural, etc.

1.3. Educación Secundaria: *Lo ajeno, lo diverso*

La educación secundaria se desarrolla tras la primaria, y es la última etapa de enseñanza obligatoria en España. Comprende la educación de niños-adolescentes con edades entre los 12-16 años. Se divide en dos ciclos formado cada uno de ellos por dos cursos, tras los cuales el alumno podrá cursar dos años más de Bachillerato, no obligatorio, orientados generalmente a la preparación del alumno para la educación superior.

Los objetivos generales que el currículo educativo español establece para esta etapa se resumen en los siguientes¹⁵⁸:

- Asumir derechos y deberes con responsabilidad, practicando la tolerancia, solidaridad y cooperación dentro del marco democrático.
- Desarrollar y consolidar habilidades para el trabajo individual y en equipo como parte del aprendizaje y del desarrollo personal.
- Valorar y respetar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
- Fortalecer las capacidades afectivas y la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para adquirir nuevos conocimientos con sentido crítico.
- Adquirir destrezas con las TIC.
- Concebir el conocimiento científico como un saber integrado.
- Desarrollar el espíritu emprendedor.
- Comprender y expresarse correctamente en lengua castellana y en la lengua cooficial si la hubiera, así como el estudio de sus respectivas literaturas.
- Comprender y expresarse adecuadamente en una o más lenguas extranjeras.
- Conocer, respetar y valorar los aspectos esenciales de una cultura y su historia, así como su patrimonio cultural y artístico.
- Conocer el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetando las diferencias, y afianzando hábitos de cuidado y salud, incorporando la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

¹⁵⁸ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/objetivos.html> (consultado el 7 Febrero 2015).

- Aprender y comprender la creación y los distintos lenguajes y manifestaciones artísticas, a través de sus diferentes medios de representación.

El currículo de secundaria presenta en su área de Ciencias Sociales¹⁵⁹ (RD), los siguientes contenidos que resumimos así (Fig. 30):

GEOGRAFÍA E HISTORIA 1º ESO	
BLOQUES	CONTENIDOS
1.-EL MEDIO FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • La tierra • El Sistema Solar • El relieve • Medio físico de España, Europa y el Mundo.
2.-EL ESPACIO HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> • España, Europa y el Mundo (población, organización territorial, demografía, migración y proceso de urbanización). • Actividades humanas • Sectores económicos • Aprovechamiento y futuro de los recursos naturales
3.-LA HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> • La Prehistoria • Historia Antigua (primeras civilizaciones y mundo clásico, la Hispania Romana). • Edad Media • Edad Moderna • Descubrimientos geográficos. Conquista y colonización de América. • Monarquías absolutistas • Los Austrias • El Arte Barroco

¹⁵⁹ RD 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de educación secundaria y de Bachillerato.

GEOGRAFÍA E HISTORIA 4º ESO	
BLOQUES	CONTENIDOS
1.-EL S. XVIII EN EUROPA HASTA 1789	<ul style="list-style-type: none"> • S. XVIII en Europa. El Absolutismo. • El Arte y la Ciencia en Europa en los s. XVII y XVIII.
2.-LA ERA DE LAS REVOLUCIONES LIBERALES	<ul style="list-style-type: none"> • Las Revoluciones Burguesas en el s. XVIII. • La Revolución Francesa • Las Revoluciones liberales y la Restauración en el s. XIX en Europa y América. procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos.
3.-LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	<ul style="list-style-type: none"> • La Revolución Industrial desde Gran Bretaña al resto de Europa.
4.-EL IMPERIALISMO DEL S. XIX Y LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo en el XIX. • La Gran Guerra (1914-1919) • La Revolución Rusa • La Paz • Ciencia y Arte en el XIX en Europa, América y Asia.
5.-LA ÉPOCA DE ENTREGUERRAS (1919-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • La recuperación de Alemania. • El fascismo italiano • EL Crash del 29 • El Nazismo alemán. • La II República española • La Guerra Civil española
6.- LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • El estallido de la Guerra • De guerra europea a guerra mundial • El Holocausto • La Nueva geopolítica mundial. La Guerra Fría • Procesos de descolonización en Asia y África

<p>7.-LA ESTABILIZACIÓN DEL CAPITALISMO Y EL AISLLAMIENTO ECONÓMICO DEL BLOQUE SOVIÉTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución de la URSS y sus aliados. • Evolución de EEUU y sus aliados. • La Dictadura de Franco en España. • La crisis del petróleo (1973)
<p>8.- EL MUNDO RECIENTE ENTRE LOS S. XX-XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las distintas formas económicas del capitalismo en el mundo. • Derrumbe de los regímenes soviéticos. • La transición política en España (1975-1982). • El camino hacia la UE
<p>9.-LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA Y LA GLOBALIZACIÓN A FINALES DEL S. XX Y PRINCIPIOS DEL XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La globalización económica • Focos de conflicto y avances tecnológicos.
<p>10.- LA RELACIÓN ENTRE EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO A TRAVÉS DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia y la geografía.

Fig.30. Contenidos de Ciencias Sociales en el currículo de primaria y secundaria

A diferencia de la potenciación de *lo propio* que apreciábamos en el caso de la educación primaria, la educación secundaria se propone adentrar al

alumnado en el conocimiento global, de *lo ajeno*, con la idea de evolucionar en su comprensión del mundo, para ser entendido en toda su extensión y complejidad. Así, supuestamente tras haber consolidado en la educación primaria valores sólidos respecto a lo propio, fortaleciendo así su identidad, el estudiante estaría preparado para adentrarse en el mundo de lo ajeno.

Si bien asumimos las particularidades editoriales a la hora de abordar las diferentes unidades didácticas en sus libros de texto, a continuación señalamos brevemente el tratamiento que recibe América en algunos de ellos, creando así una mera aproximación a la realidad de los contenidos que son expuestos posteriormente en el aula. Así por ejemplo, en primer curso de la ESO, las referencias al continente americano responden a una mera aproximación geográfica al continente, en aspectos como la subdivisión del mismo en norte, centro y sur, y sus respectivos accidentes geográficos y climas fundamentalmente¹⁶⁰.

En segundo de la ESO, el área de Ciencias Sociales contiene un bloque de Geografía y uno de Historia. En el primero, al tratar las sociedades actuales, por ejemplo en la Editorial Oxford Education¹⁶¹ (Unidad 2), se habla de organización y diversidad social, tipos de sociedades, desigualdades y conflictos sociales, movimientos migratorios y diversidad cultural, así como de modelos y estilos de vida en España y la Unión Europea. Existen algunas menciones al continente americano, especialmente en lo referido a desigualdades sociales por motivos raciales, más concretamente a los derechos de la población negra¹⁶². En el segundo bloque se introduce históricamente el continente americano, desde la propia historia de España, al abarcar la creación del estado moderno. Así, en el

¹⁶⁰ VVAA (?)Ciencias Sociales 1º ESO Geografía e Historia. Oxford Education. Adarve. Oxford University Press pp84-85.

¹⁶¹ VVAA (2008): Ciencias Sociales. 2º ESO. Oxford Education. Oxford University Press. España. Navarra.

¹⁶² El libro de texto referido, alude al término *población negra* (p. 38). Ésta a día de hoy, es una expresión tildada de racista en EEUU, donde el término correcto atribuido a esta población es el de: *afroamericana*. Sin duda estas puntualizaciones, que en algunas ocasiones pueden parecer cuestiones insignificantes, deberían ser tenidas en cuenta a la hora de asentar determinados conocimientos y valores en el alumnado.

marco del reinado de los Reyes Católicos, se presenta la época de los descubrimientos geográficos, y entre ellos destaca particularmente el descubrimiento de América¹⁶³. A continuación, todavía dentro de los *descubrimientos geográficos* se presentan:

- Las culturas del *Nuevo Mundo*, en las que se incluyen de manera muy breve Aztecas, Mayas e Incas.
- La *conquista*¹⁶⁴ y *colonización de América*.

Como vemos, la extraordinaria oportunidad que brindaba este apartado, a la hora de aproximarlos a la historia de España, para poder poner de relieve numerosas cuestiones referidas a las propias culturas indígenas americanas, queda lamentablemente al margen de la unidad didáctica.

Y dejando al margen el texto de referencia de 3º ESO, en el que no se aprecia contenido destacado vinculado con nuestro interés, nos adentramos en 4º, último curso de la ESO. En este, los contenidos en lo relativo a Ciencias Sociales se vinculan con la historia contemporánea universal, desde el Antiguo Régimen hasta el Mundo Actual. América adquiere una gran importancia como foco a partir del cual se produce el declive precisamente de ese Antiguo Régimen, a través de la *Revolución Americana*¹⁶⁵, o la *Subelevación de las colonias británicas*¹⁶⁶, que darán origen a la Guerra de Independencia de EEUU, y como consiguiente a la creación de un nuevo Estado. Precisamente las ideas ilustradas y liberales que promueve este hecho histórico, tuvieron un impacto decisivo en la propagación de las posteriores independencias de América Latina respecto de su metrópoli (España), así como una influencia determinante en la inmediatamente posterior

¹⁶³ Una vez más el texto emplea una terminología inadecuada, si asumimos que el continente americano existía antes de la llegada del europeo, y que más que descubierta, fue dada a conocer al europeo. La falta de precisión en estas cuestiones, lleva al afianzamiento de la creencia de la superioridad de unas culturas frente a otras.

¹⁶⁴ Nuevamente la terminología nos introduce en una esfera de desigualdad entre los dos planos entrados en contacto en el hecho histórico que supuso en encuentro entre dos mundos.

¹⁶⁵ Como es designado en la Editorial Edebé (2008).

¹⁶⁶ Editorial SM. Proyecto Conecta 2.0 (2011).

Revolución Francesa. En la Editorial Edebé, hay una breve mención que debemos señalar, en lo referido a las poblaciones indígenas dentro de este capítulo de crisis del Antiguo Régimen. Se refiere a la *Conquista del Oeste*, y las consecuencias de la expansión territorial hacia la zona occidental de Norteamérica, con una mención a la población india. De hecho, se presenta precisamente en forma de texto de un miembro de la tribu de los Nez Percé, Hinmaton Yalatkit, quien reprocha al hombre blanco la política de desplazamiento a la que se les está sometiendo como consecuencia de dicha expansión hacia el Oeste. Es por tanto reseñable esta iniciativa de la editorial, de crear un espacio para las culturas indígenas, y de hacerlo precisamente desde el punto de vista del mismo nativo, y desde la fuente histórica.

1.3.1. Más allá de la visión que proporcionan los manuales

Como hemos visto la educación secundaria introduce en su discurso, en el ámbito de las Ciencias Sociales, lo ajeno y lo diverso. Pero generalmente una vez más lo hace por vinculación a lo propio, y no por el mero reconocimiento de su importancia y el lugar que ocupa en la historia y evolución cultural de la humanidad. Por ello, una vez más se trata de una aproximación sesgada, carente de rigor en numerosas ocasiones y tratado desde un punto de vista estereotipado igualmente, al modo en que apuntábamos para la educación primaria. La excepción de incluir una fuente documental original nativa, como es el caso que particularizábamos en el párrafo anterior, es una iniciativa extraordinaria que debe anotarse como muy positiva, pero que al tratarse de un hecho aislado no permite ofrecer todas las posibilidades deseables. Ejemplos como este podemos encontrar probablemente en otros libros de texto, pero queremos señalar que hemos tomado tan sólo como referencia algunos de ellos, al azar, puesto que no es objeto de este estudio realizar un análisis pormenorizado de los textos editoriales.

Es por tanto manifiesto el conocimiento excesivamente parcial que proporciona el currículo académico en primaria y secundaria en relación a todo

aquello que no nos vincula directamente con lo propio y más próximo, con lo local. Muy concretamente, como es nuestro interés, el continente americano está escasamente representado, y el conocimiento que se aporta desde las Ciencias Sociales continúa orientado y se transmite en el aula del mismo modo en que ha venido haciéndose en las últimas décadas, tanto en lo referido a los contenidos en sí, como al modo en el que estos son transmitidos en el aula. No se ha producido por tanto, parece evidente, una revisión en lo relacionado a la construcción y reconstrucción histórica en los contenidos que son propuestos en el currículo, más allá de una somera incorporación de contenidos recientes en el tiempo. Las nuevas tecnologías no parece que en este sentido hayan servido para promover un revisionismo de contenidos y una mayor indagación en el aula, que posibilitara la puesta en relieve de las historias *marginales* y silenciadas, como las de los pueblos indígenas de América. Especialmente ello afecta a nuestro objeto de estudio. En los casos en los que se tratan estos contenidos, se hace desde un excesivo reduccionismo, que limita el conocimiento real del proceso de evolución cultural en América a una mera sucesión de estereotipos que perpetúan un mal conocimiento y falta de interés del alumno hacia la historia de América.

2. Cómo abordar el arte indígena americano superando los déficits enunciados

Al inicio de este trabajo, en los capítulos correspondientes al arte indígena americano, hemos podido comprobar la gran complejidad que entraña abordar este ámbito. Su enorme dimensión espaciotemporal, y su variedad cultural, histórico- artística, muy vinculadas a las diversas formas de adaptación al entorno de los distintos grupos humanos que en este contexto evolucionaron, hacen del arte indígena americano una interesante fuente de conocimiento en numerosos ámbitos. Nuestros lazos históricos y culturales con el continente americano y sus poblaciones originarias, nos obligan a reconstruir nuestra propia historia silenciada de forma injusta en nuestro sistema educativo. Éste queda plenamente empobrecido por las significativas carencias que apreciamos en su currículo, tanto

de primaria como de secundaria, en relación al conocimiento de América tal y como hemos mostrado. De manera igualmente genérica, podemos afirmar que el mundo no occidental, por lo que respecta a su tratamiento desde las Ciencias Sociales o las Artes, o no tiene cabida, o sigue siendo tratado desde un punto de vista etnocéntrico, absolutamente estereotipado, y generando un conocimiento en gran medida carente de rigor histórico. Todo ello indica un desconocimiento de nuestra historia, y nos aleja del conocimiento de una riqueza de valores culturales y formas de vida diferentes, hecho que nos empobrece como individuos

Por todo ello entendemos que el museo puede y debe tomar la iniciativa de promover desde su ámbito de actuación, como institución cultural con una dimensión educativa y didáctica de vocación y orientación pública, el espacio que las propias instituciones educativas han marginado en lo referido al conocimiento de América, sus pueblos, historia y artes. Nuestro país alberga numerosas instituciones culturales desde las que promover estos contenidos como hemos mostrado. Sin embargo no acompaña la difusión de los mismos hacia y desde la escuela, por lo que una importante parte de su público potencial resultará ajeno a este enriquecedor conocimiento.

Ante estos hechos, proponemos en las siguientes páginas algunas consideraciones o puntos de partida teóricos que en nuestra opinión el museo debería atender a la hora de promover desde su ámbito de actuación el conocimiento de América. En nuestra posterior propuesta, llevaremos a la práctica dichos planteamientos teóricos.

2.1. El punto de partida: difusión y educación como líneas prioritarias del Museo

En primer lugar hay una serie de aspectos relevantes intrínsecos al propio desarrollo de la actividad y estructura del museo, que deben constituir una parte indispensable del proceso. El más relevante de ellos será la difusión y la educación, que deben constituirse como líneas prioritarias en la institución, y ser puestas en la práctica de manera muy coordinada tanto con el resto de departamentos del museo, como con el resto de agentes e instituciones externas al mismo tales como instituciones educativas, medios de comunicación y siempre con una capacidad de gestión y respuesta rápida. Lo deseable como ya hemos señalado anteriormente, es que el personal de este departamento proceda de un ámbito formativo multidisciplinar y tenga conocimientos en el manejo y alcance de las TIC.

El Departamento deberá desarrollar estrategias prioritarias, entre las que se incluyan las relaciones de atracción, desde el punto de vista colaborativo, de la comunidad escolar local, a todos los niveles educativos formales sin olvidar tampoco los contextos de aprendizaje no formales. Ello debería a nuestro juicio incluir programas formativos para el cuerpo docente y directivo de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, el museo debe poner en marcha los recursos para ofrecer fuera de dicho ámbito local, recursos didácticos que permitan de manera remota acercarse a los contenidos del museo, ya sea a través de la WEB, deseablemente a través de herramientas interactivas, así como con la posibilidad de utilizar material o maletas didácticas que permitan trasladar a contextos alejados del museo, los contenidos del mismo.

Regresando al plano de lo local y en nuestra esfera de la educación primaria y secundaria, el museo debe trabajar en absoluta colaboración y coordinación con la escuela, promoviendo la visita al museo. Para ello, debe conocer a la perfección su público objetivo analizando, de manera similar a los

estudios de mercado, las escuelas e institutos de la comunidad, el perfil de su alumnado, los contenidos expresados en el currículo de cada etapa, conocer los usos y costumbres locales, así como elaborar un programa de acción didáctica previo, durante y posterior a la visita. Éste debe estar basado en la interactividad, la creación de espacios de participación, diálogo y discusión del alumnado, y un buen desarrollo de contenidos y actividades, que le permitan al alumnado partir de sus propias experiencias, para con el conocimiento generado a través del museo, construir una nueva experiencia de aprendizaje. Pero será además necesario contar dentro del equipo de Difusión y Educación, con personal capaz de realizar las visitas guiadas, adaptadas a los diferentes perfiles de visitantes escolares, y muy especialmente y debido a la importancia que está adquiriendo la enseñanza bilingüe, con personal capaz de realizar visitas guiadas en inglés.

Si el discurso museográfico del museo está basado en concepciones didácticas adecuadas, facilitará la comprensión de la acción didáctica llevada a cabo por el docente en el aula y por el miembro de Departamento de Difusión en el museo. En caso contrario, el discurso didáctico y las habilidades del docente y guía, deberán ser el factor esencial sobre el que se apoye la acción didáctica.

Hemos hablado del personal especializado del museo, de los recursos creados por este para el desarrollo de la labor didáctica tanto en el aula como en el museo, de la necesidad de una estrecha colaboración entre museo y escuela. Finalmente añadiremos la importancia de que el museo disponga del espacio adecuado para llevar a cabo este proceso. Este debe contar con todos los recursos necesarios para el desempeño de las actividades que pudieran llevarse a cabo en el museo tras la visita.

Uno de los factores esenciales que el museo debe abordar a la hora de presentar sus contenidos como foco de atracción para la comunidad escolar, es considerar el valor de la colección y cómo se puede hacer accesible para el público en general, y en particular el escolar. El modo sería a través de los

programas educativos (Cuenca y Martín 2014). Proponemos como punto de partida, *descriptores* que enunciamos en el siguiente cuadro. Estos a su vez justifican la intervención ya que proceden de ideas clave extraídas del proceso investigativo realizado (Fig. 31):

DESCRIPTORES
<p>¿Qué elementos pueden provocar interés en el alumno para adentrarse en el conocimiento de las culturas indígenas de América?</p> <ul style="list-style-type: none">• A través de la puesta en valor de los lazos culturales e históricos entre nuestra realidad y la americana (empleando la idea del conocimiento de lo <i>propio</i> y lo <i>ajeno</i>).• Porque la configuración de nuestra sociedad actual está basada en el reconocimiento de los herederos de muchas de estas culturas. Conocer y compartir sus tradiciones culturales y su historia, nos permite desarrollar habilidades para una convivencia mejor y más rica.• Porque se trata de culturas presentes en nuestros principales referentes culturales y artísticos, a través de la expresión de diferentes tipos de artes visuales (cómic, cine, literatura, pintura, etc).• Porque su conocimiento nos enriquece y nos permite aprender otras formas de vida y relación con el entorno.• Por el papel que simbolizan como lucha en defensa de la sostenibilidad y el equilibrio ecológico.• Por la asombrosa capacidad de adaptación al entorno que representan muchas de estas culturas.• Por el mero disfrute que genera el conocimiento.• Por la importancia que supone en el desarrollo integral del individuo el conocimiento y la defensa del patrimonio histórico artístico y cultural. En este sentido, cabe mencionar que España alberga en sus museos y diversas instituciones culturales, un enorme y rico patrimonio histórico artístico procedente de América.

Fig. 31. Elementos que generan interés en el Alumnado para adentrarse en el conocimiento de América.

Lo deseable sería como venimos afirmando, que el currículo educativo incluyera de manera más consistente todos estos aspectos históricos referidos a América y sus poblaciones en el desarrollo de sus contenidos. Pero esta carencia no debería frenar sino estimular a las instituciones culturales encargadas de

difundir el patrimonio cultural, en este caso del continente americano, a una población como la escolar. Ello permitiría reforzar los lazos entre la enseñanza formal y la no formal, con el fin de estrechar las relaciones entre ambos medios, facilitando la potenciación de individuos más comprometidos con el conocimiento, la cultura y la defensa del patrimonio. Lógicamente por tanto, la motivación debe ser trabajada desde instituciones culturales como el museo, dirigidas y orientadas al ámbito formal que es la escuela y desde un plano multidisciplinar e integral, beneficiándose precisamente en este caso de la carencia de una estructura de contenidos rígida a la que adaptarse. La cooperación entre ambas partes, bien orientada y coordinada permitirá la obtención de mayores logros a la hora de difundir la historia y el patrimonio cultural de América.

2.2. Enfoques desde los que el museo puede acercarse a la educación formal

Continuando con nuestro planteamiento, y al margen ya de un alumnado al que nuestra propuesta de acción didáctica ha logrado ya interesar, el museo asume una serie de factores desde los que se posibilita el tratamiento del arte indígena americano como fuente de conocimiento. Establecemos los siguientes puntos de vista desde los que trabajar:

- Desde un punto de vista disciplinar, priorizando las *Ciencias Sociales* y las Artes.
- Desde un punto de vista de *educación en valores*, priorizando la diversidad cultural como factor vertebrador y transversal, que permita además conectar con la realidad de la composición socio-cultural de la propia escuela y de la sociedad en general, asumiendo la realidad de la multiculturalidad como elemento vertebrador de la sociedad contemporánea, y creando vínculos entre lo local y lo global.

A continuación proponemos un cuadro que muestra los factores desde los que el museo puede abordar el arte indígena americano como fuente de conocimiento para su comunicación con el alumnado de primaria y secundaria (Fig.32).

FACTORES DESDE LOS QUE EL MUSEO PUEDE ABORDAR EL ARTE INDÍGENA AMERICANO COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO PARA SU DIFUSIÓN CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	
DESDE UN PUNTO DE VISTA DISCIPLINAR: CIENCIAS SOCIALES-ARTES	
<p>RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA</p> <p>El elemento central del conocimiento histórico debe asumir la necesidad de reconstruir la historia para obtener un conocimiento dinámico, capaz de transformarse y adaptarse a los diferentes discursos y realidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Permite trabajar la ruptura de tópicos, estereotipos y prejuicios, desde el rigor histórico. - Permite poner en entredicho los errores del pasado y del presente en términos, por ejemplo, de los abusos generados por la <i>cultura dominante</i> en los procesos históricos de contacto y asimilación cultural. - El estudio de las Ciencias Sociales permite activar los mecanismos de entendimiento y asimilación de fenómenos y transformaciones sociales que nos permiten conocer el mundo que nos rodea, interpretarlo, dirigiendo la acción humana hacia la construcción de un mundo mejor, más justo y responsable.
<p>CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL</p> <p>La enorme diversidad natural y geográfica del continente americano, explica numerosos factores asociados al desarrollo cultural de las poblaciones que allí evolucionaron.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La enorme variedad ambiental, climática, geográfica, etc. del continente americano, explica la gran riqueza de sus culturas originarias, tanto en sus diversas formas y niveles de desarrollo y complejidad social, como de sus manifestaciones materiales, fruto precisamente de dicha variedad medioambiental. - El importante equilibrio que mantuvieron en el pasado muchas de estas sociedades con el medio, ha permitido un importante grado de sostenibilidad medioambiental en buena parte del continente. Mientras que en aquellos lugares en los que intereses económicos han creado una ruptura de este equilibrio, representan ejemplos desde los que trabajar y dar a conocer la falta de responsabilidad del individuo contemporáneo para con el medio ambiente. América se constituye así en un enorme laboratorio de experimentación y fuente de aprendizaje.
<p>ARTES</p> <p>El estudio de las artes no occidentales nos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La dimensión artística es inherente al ser humano, desde el momento en el que éste se adentra en procesos cognitivos de mayor complejidad. El conocimiento de sus diferentes manifestaciones, evolución y formas de expresión, estimulan a la vez que el

<p>permite despojarnos de un etnocentrismo que ha desechado manifestaciones artísticas que no fueran expresión propia de las conocidas como bellas artes.</p>	<p>aprendizaje, cualidades y emociones en el individuo que le permiten desarrollar capacidades como la empatía, la creatividad, la sensibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La aproximación a las formas y expresiones de arte no occidentales, tanto del pasado como del presente, nos aproxima a la realidad y al rigor histórico y artístico, lo cual nos vincula más a la forma idónea de construcción científica. -Las artes no occidentales han sido injustamente tratadas, desde la marginalidad, consideradas <i>artes menores</i>, <i>artesanías</i>, <i>artes primitivas</i>, etc. El valor que actualmente se les atribuye para muchos pueblos nativos, implica haberse convertido en un mecanismo de construcción de la identidad y de renacimiento cultural en el presente, a la vez que constituye un elemento cultural distintivo para sociedades tradicionales. - Las artes no occidentales han servido de inspiración y ruptura frente al modo de entender las bellas artes a principios del s. XX, con la introducción de los fenómenos vanguardistas en Europa. Especialmente significativo fue el papel que adquirió en la pintura de Picasso tras visitar el Museo de Trocadero en París – fundamentalmente las artes no occidentales de procedencia africana-.
<p>DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA</p> <p>Las ciencias sociales han tratado en no pocas ocasiones con cierto desdén y marginalidad disciplinas que le son propias como la antropología. La dimensión antropológica confiere un conocimiento más integral del objeto estudiado, permitiendo abordar campos que la historia por ejemplo suele tratar de manera superficial. Permite además dar voz a grupos culturales minoritarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La visión antropológica, en el seno de las Ciencias Sociales es necesaria como ya hemos apuntado, para ofrecer una visión integral de la realidad cultural. - Permite aceptar el hecho del relativismo cultural como principio de reconstrucción socio-cultural, admitiendo, aceptando e incorporando a su discurso la visión de lo ajeno. - Tiene en buena medida como objeto de estudio el cuestionamiento de la visión “oficial” de la reconstrucción histórica y sociológica, poniendo en entredicho afirmaciones absolutas en lo concerniente con el proceso y evolución de las culturas. - Su estudio y conocimiento nos permite desechar falsedades asumidas como verdad por el proceso histórico, que han generado estereotipos no fundamentados en la realidad. - La antropología como disciplina y las técnicas y metodología que le son propias, es necesaria para presentar nuestro objeto de estudio. Es precisamente ésta la que ha estudiado y puesto de relieve las culturas indígenas en los diferentes continentes.
<p>DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES</p>	
<p>DIVERSIDAD CULTURAL</p> <p>Este aspecto debe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Muchos de los valores que entrañan estas culturas suponen un reto en nuestras actuales sociedades industrializadas y de consumo: diversidad, respeto, valor de lo colectivo frente a lo individual, sostenibilidad, capacidad adaptativa.

<p>convertirse en eje transversal, capaz de identificarse y ser identificado en todos los ámbitos del orden educativo a fin de promover una concienciación y asimilación por parte de los educandos del valor de lo diferente y lo diverso como una complementariedad, y siempre una suma a lo propio.</p>	<p>- Un conocimiento debe ser abordado desde la empatía, la sensibilidad, el rigor.</p>
<p>PERSPECTIVA DE GÉNERO</p> <p>La importancia de la perspectiva de género en el ámbito de las Ciencias Sociales, nos permite conocer la realidad del papel que desempeñaron en el seno de la cultura ,en el pasado y en el presente, mujeres y hombres en el ámbito de las culturas indígenas de América</p>	<p>- En los últimos años ha habido un aumento de los estudios de género en España. Estos, se han venido impulsando en la esfera cultural del país, a través de iniciativas como la dirigida desde el Instituto de Investigaciones Feministas en colaboración con el Ministerio de Cultura. Fruto de esta cooperación es el portal Patrimonio en Femenino¹⁶⁷, que ha producido una serie de extraordinarios itinerarios desde la perspectiva de género, en diversos museos estatales.</p> <p>- Esta iniciativa permite ampliar el conocimiento de nuestro objeto de estudio a una esfera de respeto, tolerancia y justicia histórica en el reconocimiento de la imagen, expresión y papel de la mujer en el desarrollo y evolución cultural de sus respectivas culturas.</p> <p>- La creación de un itinerario en este sentido, aplicado al Museo de América o al Museo antropológico, es todavía una asignatura pendiente, que confiamos y deseamos que el Proyecto Patrimonio en Femenino proponga en sus futuras publicaciones.</p>

Fig. 32. Factores desde los que el museo puede abordar el arte indígena americano como fuente de conocimiento para su difusión con alumnado de educación primaria y secundaria.

Estos constituyen, en nuestra opinión, los puntos básicos desde los que el museo con colecciones de arte indígena americano puede abordar de una manera acorde al currículo académico y desde la posmodernidad, los contenidos de las colecciones que alberga.

¹⁶⁷ <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/mc/ceres/catalogos/catalogos-tematicos/patrimoniofemenino/presentacion/portada.html;jsessionid=5B9391BFF4970559A9AD37E685CAEF13> (consultado el 14 de Marzo 2015).

2.3. Elementos integradores del discurso del museo

Al mismo tiempo, tras presentar las perspectivas desde las que el museo con colecciones indígenas de América puede abordar el conocimiento de América a la hora de difundirlo entre la población escolar, debemos asumir una serie de factores o elementos integradores en el discurso, tales como (Fig. 33):

ELEMENTOS INTEGRADORES DEL DISCURSO A LA HORA DE ABORDAR LAS CULTURAS INDÍGENAS AMERICANAS CON ESPECIAL INCIDENCIA EN SUS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS	
CAMBIO CULTURAL	Las culturas se encuentran en continuo proceso de cambio y transformación. Para su conocimiento, debemos asumir dichos cambios como parte de su discurso.
<p>CONTEMPORANEIDAD</p> <p>Las culturas indígenas de América no se han extinguido. Su presencia es notable en la actualidad, aunque desigual, en los diferentes países americanos. Es importante reconocer la evolución cultural de estos grupos, y no abordar su conocimiento desde la parcialidad de su presencia en el pasado</p>	<p>-Importancia de mostrar a los alumnos la continuidad en el tiempo de estas culturas desde época clásica o tradicional, hasta la actualidad, como herederos de esos pueblos originarios, y por tanto se trata de culturas vivas.</p> <p>-Renacimiento cultural y construcción identitaria de las sociedades indígenas actuales.</p> <p>-¿Qué presencia tienen en la actualidad las diferentes culturas indígenas de América en sus respectivas configuraciones nacionales?</p> <p>-¿Qué presencia y desarrollo han adquirido las manifestaciones artísticas de estos pueblos en el marco de los movimientos migratorios que han desplazado a estas poblaciones a otros estados?</p>
ADAPTACIÓN	<p>-Diferentes sistemas y formas de adaptación del individuo en América en función del entorno, que se reflejan en formas de vida alternativas patrones de asentamiento, optimización de recursos, variedad y riqueza cultural material, mundo simbólico, etc.</p> <p>-Sostenibilidad en el empleo de recursos.</p>

<p>ORGANIZACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA</p>	<p>-Las formas de organización social y económica de las culturas indígenas de América nos muestran la capacidad sin límites del ser humano para adaptarse a medios y situaciones muy diferentes y extremas.</p>
<p>ARTE</p> <p>El arte, puesto en valor como manifestación artística del pasado y del presente, nos permite conocer al individuo desde una dimensión diferente, poniendo en valor factores como: la creatividad y la expresión.</p>	<p>-Las llamadas manifestaciones artísticas de pueblos no occidentales, fueron en buena medida creadas para otros fines diferentes al simple goce estético. Generalmente vienen ligadas a la creación de objetos con una funcionalidad, y su decoración ha venido vinculada al propio mundo simbólico, a la economía, organización social, etc de los individuos productores de dicho arte. De hecho, en buena medida, la mayoría de los museos antropológicos, distribuyen sus discursos museográficos en áreas geográficas, cronológicas, o temáticas. Entre estas últimas, generalmente nunca aparece una dedicada al “arte” expresamente, sino que de forma errónea se asume que o bien todo es arte –aspecto incierto- o que no poseen la facultad de crear arte – aspecto igualmente incierto-.</p> <p>-Al mismo tiempo, desde la perspectiva evolucionista occidental, el arte ha actuado como factor o indicador del nivel de desarrollo cultural de un determinado grupo a lo largo de la historia.</p> <p>-El arte se presenta como elemento integrador y estructurador, capaz de generar equilibrio en sociedades en proceso de construcción identitaria en la actualidad.</p> <p>-La profundización en el conocimiento de las manifestaciones artísticas no occidentales, nos permite conocer y poner en valor otras formas de expresión diferentes.</p>
<p>MUNDO SIMBÓLICO</p> <p>En gran medida el arte americano se vincula con el mundo simbólico y de creencias. Ello nos permite adoptar un conocimiento integrador de la realidad del mundo americano.</p>	<p>-Permite conocer el mundo de las creencias a través de los mitos y relatos que han permitido construir el mundo simbólico de estos pueblos. Muchos de estos mitos se basan en creencias que tienen importantes elementos en común con las nuestras propias a través de festividades y rituales.</p> <p>-Puesta en valor del sincretismo cultural a través de lo simbólico.</p>

Fig. 33. Elementos integradores del discurso a la hora de abordar las culturas indígenas americanas con especial incidencia en sus manifestaciones artísticas.

Estos constituyen los principales elementos integradores del discurso que estimamos deberían emplear los museos de corte etnográfico o antropológico como es nuestro principal referente, el Museo de América. A ellos, podemos añadir sin lugar a dudas otros, según los casos, que completen o enriquezcan el discurso del museo.

2.4. Metodología didáctica basada en la difusión de la cultura material

Finalmente, la rica contribución cultural tanto del pasado como del presente por parte de las culturas indígenas de América al patrimonio histórico cultural universal, nos permite conocer la realidad cultural del continente en gran medida. De ello son testigos y agentes principales los museos que albergan dichas colecciones. Por ello, la metodología que desde el museo debe dirigirse para poner en marcha la maquinaria que permita dar a conocer el patrimonio al ámbito de la educación formal, debe sin duda pasar por trabajar los contenidos con la presencia de la cultura material, y los instrumentos de conocimiento y análisis que le son propios, adaptados a la realidad del público al que dirigen su acción educativa. Por ello, consideramos que el museo debe tratar de aunar la puesta en valor de actitudes y métodos de trabajo que favorezcan el conocimiento, la empatía y la participación en el alumnado, promoviendo y desarrollando las capacidades descritas en el siguiente cuadro (Fig.34). Éstas deberán ponerse en marcha siempre tras el desarrollo de una adecuada acción didáctica dirigida a formar al docente, y a facilitarle los instrumentos de trabajo necesarios para iniciar la acción educativa en el aula, previa a la visita y para estimular la puesta en común del aprendizaje adquirido, reforzándolo si fuera preciso tras la propia visita al museo.

CAPACIDADES Y ACTITUDES QUE EL MUSEO DEBE FOMENTAR A LA HORA DE DIRIGIR SU ACCIÓN EDUCATIVA AL ÁMBITO EDUCATIVO FORMAL, A TRAVÉS DE LA CULTURA MATERIAL QUE ALBERGA	
<p>OBSERVACIÓN</p> <p>La observación de la cultura material legada por los antiguos y actuales grupos indígenas de América nos permite desarrollar capacidades como la atención y la descripción, facilitándose así el proceso de conocimiento científico,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento cultural a través de las manifestaciones plásticas, alienta la capacidad de observar, describir y asimilar conceptos. La riqueza y variedad formal, material y tipológica en el caso de las manifestaciones de arte indígena americano es una fuente de conocimiento en sí misma, a través de la mera observación. - El arte no occidental es ampliamente observable en los museos de tipo etnográfico, antropológico, etc, con desigual presencia en nuestro entorno más inmediato. Dentro del mismo, las referencias a América son continuas. En el caso de España, gozamos de la presencia de un extraordinario museo, el de América, único en el mundo. Si bien, el arte expuesto en estos espacios pierde su funcionalidad originaria íntegramente, nos permite aproximarnos a la realidad de estas culturas. Para completarla, es necesaria una

<p>alentando el posterior análisis e interpretación del elemento observado. En este sentido, cobran especial atención los modelos EMIC y ETIC de análisis de la cultura observada¹⁶⁸.</p>	<p>correcta acción didáctica, desde el museo, capaz de generar un conocimiento veraz respecto a la importancia y funciones de las piezas expuestas. Pero la mera observación de las mismas, constituye en sí misma una fuente de conocimiento y la posibilidad de desarrollar capacidades como la intuición, la empatía.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>- Tras la observación, la posibilidad de crear un espacio en el que el alumnado pueda manifestar a través del lenguaje el objeto y/o contexto observado, no sólo favorece el desarrollo de la competencia lingüística, sino que afianza el conocimiento objetivo a través del conocimiento de todas las partes que lo integran. Ello favorece además la capacidad de retener el objeto en la memoria, lo que permitirá además un conocimiento posterior basado en la analogía cultural, propia de disciplinas como por ejemplo la etnoarqueología, además claro de la antropología.</p>
<p>ANÁLISIS</p>	<p>- Una vez observada y descrita la pieza, al modo más similar a un conocimiento objetivo de la misma, y tras haber facilitado previamente desde el aula y el museo el conocimiento contextual de la misma, el alumnado está en condiciones de efectuar un análisis del objeto y su contexto.</p>
<p>SÍNTESIS Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</p>	<p>- Finalmente, el proceso desembocaría en la propia construcción del conocimiento en el alumno a modo de síntesis, en el que se incorporarían a lo aprendido las propias experiencias y conocimientos previos del alumno al discurso.</p> <p>- Lo ideal en esta fase sería la capacidad del museo para crear un espacio de interactividad en el que el alumnado pueda poner en práctica lo aprendido generando la posibilidad de crear experiencias y compartir e intercambiar conocimientos.</p>

Fig. 34. Capacidades y actitudes que el museo debe fomentar a la hora de dirigir su acción educativa al ámbito educativo formal, a través de la cultura material que alberga.

No olvidemos que el museo emplea como recurso didáctico las propias colecciones que exhibe, es decir su cultura material. Por ello, el empleo del proceso que venimos describiendo es necesario, y muy especialmente debe llevarse a cabo de manera sistemática y ordenada.

¹⁶⁸ Ambos aspectos, EMIC y ETIC, se definirían en el siguiente epígrafe.

2.5. Aproximación a la realidad cultural observada: EMIC y ETIC

Es importante además recordar en este momento, los aspectos que desde el punto de vista antropológico nos permiten aproximarnos a la realidad cultural observada. Se trataría de los elementos EMIC y ETIC.

Ambos, desde la visión de los participantes, pueden enfocarse desde dos perspectivas diferentes que, entendemos, el museo debe poner en valor a la hora de presentar al público escolar para aumentar en el mismo la capacidad y asunción del relativismo cultural Marvin Harris las describe del siguiente modo (Harris 1998; 175):

- La de los propios participantes, llamada EMIC: aquí los observadores emplean conceptos y distinciones significativas y apropiadas para los participantes. Este modo nos aproxima más al mundo que los participantes nativos aceptan como real o significativo. Una investigación desde este punto de vista, permite adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo.

- La de los observadores, llamada ETIC: aquí los observadores emplean conceptos y distinciones significativas y apropiadas para los observadores. La adecuación de las descripciones desde este punto de vista, es la capacidad que produce para generar teorías desde un punto de vista científico respecto a diferencias y semejanzas socioculturales. Aquí, el antropólogo no emplea el mundo significativo del nativo para la interpretación de la cultura, sino que se aproxima al método científico, empleando su propio vocabulario.

La confluencia en definitiva de lo propio y lo ajeno, desde un punto de vista sumativo e integrador, enriquecerán tanto el discurso del propio museo, como el de la escuela. El trabajo conjunto de ambas instituciones en este sentido, museo y

escuela, debe confluir desde la experiencia del propio museo, aportando la perspectiva antropológica cultural de conocimiento de lo ajeno y la empatía.

3. Intervención educativa en el Museo de América: Diagnóstico

En la primera parte de este trabajo tuvimos ocasión de introducir al lector en el concepto y el contexto de las culturas indígenas de América. Una de las manifestaciones artísticas, que ya en época colonial supuso un sincretismo fruto de la presencia española en el Nuevo Continente, fue el género pictórico conocido como las *pinturas de castas*. Éste es (Muñoz y Muñoz 2012: 19) “un género que presenta la tipología étnica de la América española durante el s. XVIII, además de ser un testimonio documental que muestra objetos, alimentos, ejemplares de flora y fauna locales, etc, que suponen una importante fuente etnográfica para comprender la sociedad de la época en todos sus ámbitos”. Dichas pinturas reflejaban la presencia hispana en América como parte de la diversidad cultural originada tras la convivencia de distintas culturas –entre las que lógicamente se encontraban las culturas indígenas también- , en el marco de una sociedad altamente diversificada.

En torno a este género, desarrollé junto con Marta Muñoz Camacho un material didáctico referido a las colecciones de las pinturas de castas expuestas en el Museo de América. A continuación, expondré dicha intervención en el diseño de un programa de diversidad cultural, como Coordinadora del Departamento Académico de la Delegación en España de la Fundación Institute for the International Education of Students, IES Abroad, en Madrid. El primer diseño de este programa se realizó para estudiantes del International Education of Students, IES Abroad, en Madrid. Dichos alumnos poseen diferentes características, que les convierten en sujetos con un perfil idóneo para dar respuesta a cuestiones sobre diversidad cultural, contenido sobre el que se desarrolló la intervención. Dicha intervención, que asiste a nuestra actual propuesta de acción didáctica en este

trabajo, nos sirve como experiencia piloto. Dicho proyecto y su posterior desarrollo, ha sido presentado ante diferentes representantes de universidades norteamericanas, así como a miembros y representantes académicos, decanos, de los diversos programas de estudio que la organización IES Abroad tiene en el mundo con una estupenda acogida, y con la consiguiente publicación en octubre de 2012, en forma de guía didáctica, de *América en España. Las Pinturas de Castas*. Esta experimentación la entendemos como punto de partida para nuestra propuesta de acción didáctica presentada en esta tesis.

3.1. Coordenadas de la intervención

Desde el año 2003, desarrollo mi vida profesional en el ámbito de la organización y gestión educativa como Coordinadora del Departamento Académico de la Fundación IES Abroad en Madrid. IES Abroad es una organización internacional sin ánimo de lucro con sede en Chicago, que fue fundada en 1950. En este primer momento un par de decenas de estudiantes norteamericanos se dispusieron a viajar a Viena para prolongar allí sus estudios universitarios durante un año académico. Ello permitiría ofrecer una dimensión internacional a su formación, y ahondar en el acercamiento entre culturas en una coyuntura internacional de posguerra. Este fue el inicio de esta gran organización, que sesenta y cinco años después promueve la formación académica de estudiantes universitarios a lo largo de más de veinte países en Europa, Asia, África, y América Latina, y a través de numerosos y variados programas de estudio.

IES Abroad está formado a modo de consorcio universitario norteamericano, y cuenta con las más prestigiosas universidades y colleges del panorama internacional. Ejemplos como las Universidades de Yale, Harvard o Michigan, por citar algunas, representan una buena muestra de ello.

El centro de IES Abroad en Madrid fue el tercero en abrir sus puertas, tras Viena y París. Recién cumplido su cincuenta aniversario en 2014, sus comienzos estuvieron muy vinculados a personalidades de enorme relevancia intelectual y universitaria de la época, tales como Enrique Tierno Galván o Antonio Oyarzábal. Actualmente IES Abroad en España está consolidada como una Fundación con sedes en Barcelona, Granada, Madrid y Salamanca, y recibe anualmente en conjunto más de mil alumnos entre los cuatro centros de España. En Madrid se encuentra la sede de la Delegación en España. Desde aquí se ofrecen numerosos servicios de tipo académico y cultural a los alumnos universitarios de grado, con el fin de dar respuesta a las exigencias de las universidades de origen de los estudiantes, que les envían con el fin de completar su formación con una dimensión internacional y desde una visión multicultural. Como parte de dicha formación, y alentando la inmersión cultural y lingüística, los estudiantes reciben cursos en español de múltiples áreas como: Historia del Arte, Historia, Literatura, Cine, Economía, Relaciones Internacionales, Política o Empresa entre otros. También se potencia la formación práctica e integral del alumno por medio de la realización de prácticas en empresas, organizaciones, partidos políticos y museos principalmente.

3.2. Ensayos previos

Como iniciativa y muestra de la actividad dirigida desde el Departamento Académico¹⁶⁹ de la Fundación en Madrid, en Octubre de 2012, vio la luz el proyecto *Un Paseo por la historia de España*. La idea de este proyecto era dar cabida, desde la enseñanza no formal, a una importante cantidad de contenidos relevantes vinculados a la historia de España y a su patrimonio cultural, ajenos a nuestro tipo de estudiantes universitarios norteamericanos, y que no tenían cabida por diferentes motivos en el programa académico formal que la Fundación ofrece a su alumnado. El perfil de dichos alumnos es el siguiente:

¹⁶⁹ El Departamento Académico de la Fundación IES Madrid está formado por la Dirección de la Fundación, y las responsables del área, creadoras del Proyecto que estamos describiendo: Marta Muñoz Camacho y Gemma Muñoz García.

- Estudiantes de grado pertenecientes a universidades y colleges norteamericanos.
- Las edades comúnmente oscilan entre 20-21 años.
- Generalmente son estudiantes de nacionalidad estadounidense, pero no necesariamente¹⁷⁰.
- Se trata de estudiantes de ambos sexos, si bien hay una mayor proporción de estudiantes mujeres.
- Los alumnos tienen diferentes niveles de Español.
- Los estudiantes de la Fundación tienen un expediente académico igual o superior al notable.
- La mayoría de las Universidades de origen de los alumnos son universidades privadas, si bien la institución alberga a un buen número de alumnos becados.

De manera concreta, los objetivos de partida del Proyecto, fueron los siguientes:

- Presentar capítulos relevantes de la historia, el arte y la cultura de España, fundamentados en una base bibliográfica rigurosa y relevante.
- Vincular dichos contenidos a diferentes tipos de obras de arte concretas, y a la cultura material expuesta en museos de la ciudad, promoviendo así la difusión del patrimonio histórico y cultural del país y alentando la visita a las instituciones que albergan dicho patrimonio.
- Proponer contenidos atractivos, e ilustrarlos, para el tipo de público al que van dirigidos, y a la vez con la suficiente consistencia y rigor histórico.
- Presentar los contenidos y las actividades propuestas derivadas de los mismos en Español, fomentando así el uso de esta lengua como parte del programa de inmersión cultural y lingüística de la Fundación, y con apenas una breve introducción en Inglés.

¹⁷⁰ Aunque en todo caso se trata de estudiantes que estudian en Universidades norteamericanas.

- Vincular a los contenidos propuestos, temas transversales fundamentados en la educación en valores.
- Presentar los contenidos en forma de guía didáctica con la siguiente estructura: presentación- contenido- desarrollo y propuesta de actividades – colecciones artísticas relevantes vinculadas a los contenidos de la guía en los diferentes museos de la ciudad – vocabulario- bibliografía.
- Difundir las Guías a través de una plataforma virtual educativa, Moodle, en formato flash, de acceso para el cuerpo docente y alumnado, poniendo en valor y favoreciendo el uso de las TIC.

Bajo estos primeros objetivos de carácter generalista, se diseñó la primera guía: *América en España. Las Pinturas de Castas*. El trasfondo principal de la misma, se basó en la idea de diversidad cultural. Éste es un objetivo transversal muy desarrollado en el ámbito educativo estadounidense debido a su propia composición social, y se encuentra entre algunos de los principales objetivos a tratar por parte de la institución IES Abroad en su conjunto. Este interés responde en definitiva, a la demanda que desde las propias instituciones educativas superiores en el contexto norteamericano se promueve como factor de integración y respuesta al multiculturalismo que configura su propia composición social.

Desde el Departamento Académico entendimos por tanto que este ámbito estaba considerado como una línea de actuación prioritaria por parte de la organización, y que la riqueza e importancia que podía adquirir para nuestro alumnado, como estudiantes internacionales, podría generar una importante y rica fuente de experiencias y conocimientos para el conjunto de la comunidad educativa.

Así nació y se desarrolló la guía, que más tarde llegó a publicarse (Muñoz García y Muñoz Camacho 2012), y cuyo contenido fue el siguiente:

- 1.- *Introducción. Las pinturas de castas ¿El reflejo de la sociedad americana del s. XVIII?*
- 2.- *Un punto de partida. El contacto de tres poblaciones.*
- 3.- *Las consecuencias. El mestizaje.*
- 4.- *La sociedad americana al margen de las castas.*
- 5.- *La pintura de castas.*
- 6.- *El s. XVIII español.*
- 7.- *Estudio de la Obra: Castas de Luís de Mena.*
- 8.- *Actividades.*
- 9.- *Vocabulario.*
- 10.- *Webs de interés*
- 11.- *Bibliografía.*

Una vez realizada la guía, se presentaron sus contenidos tanto a la Dirección como al Decano de España y Latinoamérica, quienes finalmente dieron luz verde a la puesta en marcha y materialización del proyecto.

3.3. Proceso

En Otoño de 2012 se puso en marcha la acción didáctica derivada de la guía *América en España: Las Pinturas de Castas*. Para ello se decidió seguir los siguientes pasos:

1.- Dar a conocer el proyecto entre diferentes miembros de la Fundación destacando:

- Profesores del área de enseñanza de Español.
- Personal administrativo de la Fundación, muy especialmente aquel vinculado al área de desarrollo de actividades culturales.

Pero ¿De qué manera se llevó esto a cabo? Se realizaron dos reuniones, por una parte con el personal administrativo y por otra con el equipo docente de

Español. A cada uno de ellos se les presentó el proyecto a fin de darlo a conocer y que ello sirviera como elemento de difusión del mismo en sus respectivas esferas de actuación. El éxito de la presentación del proyecto fue tan amplio, que los diferentes sectores a los que habíamos dirigido nuestra exposición propusieron ámbitos de colaboración más allá del que en un principio habíamos concebido. Así, un proyecto diseñado desde la educación no formal, tuvo cierto espacio de acogida dentro de la educación formal, ámbito deseable como venimos mostrando a lo largo del capítulo, a la hora de difundir nuestro objeto de estudio y de exponer nuestros planteamientos de intervención en el ámbito de las colecciones de arte indígena americano posteriormente.

Así el equipo docente se ofreció no sólo a difundir el proyecto en sus respectivas aulas, sino a utilizarlo como parte del trabajo de campo que los alumnos tienen que desarrollar dentro de su actividad académica a lo largo del curso, instándoles incluso a visitar el Museo de América, como principal institución que alberga las colecciones de *pinturas de castas*. En este sentido, la participación de los niveles más avanzados de español fue de mayor consistencia. Especialmente, teniendo en cuenta que entre los dos más altos, se contaba con alumnos de origen latino.

2.- Presentar el proyecto al alumnado a través de dos vías: e mail y en una reunión pública, invitándoles a leer la guía a través de la plataforma virtual académica Moodle (presentada en dos formatos posibles: flash y en pdf), y participar de las diferentes actividades que ésta contenía, promoviendo a su vez la visita al Museo de América. Las actividades propuestas en la guía son cuatro, pero la que desde el primer momento se decidió emplear como mayor reclamo en la difusión de los contenidos y la propia guía fue la tercera de las que aparecen a continuación:

- Visita al Museo de América.

- Visionado de dos películas de éxito relacionadas con América como: *La Misión* de Roland Joffé, y *También la Lluvia* de Icíar Bollaín.
- Participación en un concurso diseñado por las propias creadoras del Proyecto, bajo el nombre: Tu Madrid Diverso.
- Propuesta de visita a otras colecciones museísticas en la ciudad, con muestras de colecciones americanas.

Previo al lanzamiento de la guía, se creó, con el fin de dar identidad especialmente a la tercera actividad propuesta -el concurso *Tu Madrid Diverso*- un logotipo que ofreciera una mayor consistencia al proyecto¹⁷¹ (Fig. 35).



Fig. 35. Logotipo creado para el concurso Tu Madrid Diverso, por Borja Fernández.

¹⁷¹ Tanto la creación del logotipo para el Concurso Tu Madrid Diverso, como la propia maquetación de la Guía: *América en España. Las Pinturas de Castas*, fueron creadas por el Diseñador Gráfico e Ilustrador Borja Fernández.

El concurso consistía y se presentaba de la siguiente forma (Fig.36):

Hemos visto en este Paseo por la Historia un ejemplo de la Diversidad en la América Española del s. XVIII, que muestra los lazos comunes entre ambas realidades, la española y la americana.

¿Sabes cómo se refleja actualmente el mestizaje en España? ¿Conoces cuáles son las principales culturas que habitan en Madrid? ¿De qué forma se relacionan entre sí?

¡Atrévete a crear tu propia obra de arte que refleje esta mezcla cultural

Te proponemos crear una obra de arte. Puedes elegir el formato: pintura, fotografía, dibujo, relato breve, vídeo (sugiérenos otros formatos)...Lo importante es que reflejes tu visión de la diversidad cultural que hay en Madrid.

Fig.36.Presentación del concurso Tu Madrid Diverso.

Con el fin de promocionar el proyecto se dio una singular importancia al concurso, como decíamos, motivando a través de dos ámbitos más:

- Económico: Los tres finalistas del concurso, recibirían un premio en metálico.
- Implicación activa del resto de la comunidad docente del centro a través de la participación como miembros del jurado en el concurso. Así, se estimó que en cada edición se establecería un jurado formado por miembros del cuerpo docente de las diferentes áreas contenidas en el programa educativo, asumiendo siempre la presencia al menos de: un miembro del equipo de Español, un miembro del equipo de profesores de Historia del Arte, y uno de las áreas de Literatura o Cine.

Así, se lanzó por primera vez la guía en versión digital en el semestre de estudios de Otoño 2012. En la actualidad, contamos ya con un recorrido de cinco

ediciones. En todas ellas se ha procedido del mismo modo a difundir los contenidos de la guía didáctica de manera virtual, haciendo especial promoción del concurso y de la visita al museo por medio de cartelera puesta a disposición de los alumnos en todas las aulas del centro y en los espacios comunes del mismo. También se ha recurrido a reuniones públicas y mailing al conjunto de los alumnos para presentar tanto la guía como el concurso.

3.4. Conclusiones de estas experiencias piloto

De esta experiencia se extrae el siguiente análisis cuyo perfil es de carácter objetivo-cuantitativo:

- El número de trabajos presentados en cada edición se encuentra en torno aproximadamente al 10%¹⁷² de la población total de estudiantes presentes en el programa educativo del semestre en curso.
- Los formatos mayoritariamente presentados son: video, acuarela, relato breve, dibujo a carboncillo, fotografía, collage y presentaciones digitales.
- Las tres principales áreas de representación referidas en los trabajos como percepción personal de la diversidad en Madrid a manos de un estudiante norteamericano son:
 - Diversidad cultural
 - Diversidad en las manifestaciones artísticas de la ciudad.
 - Diversidad experiencial (generalmente la visión de la experiencia de un alumno internacional en la vida cotidiana de la ciudad).

¹⁷² No olvidemos que el proyecto, si bien cuenta con varios canales de difusión desde la enseñanza formal, se dirige desde la educación no formal, y por tanto no supone un elemento de evaluación para el alumno con implicación en los respectivos expedientes académicos. La Fundación IES Madrid recibe tres programas anuales: Primavera, Otoño y Verano. Por las características y duración de los mismos, la guía y el propio concurso se presentan únicamente en los dos primeros.

- El mayor número de estudiantes que presentan trabajos a concurso, proceden de los niveles de conocimiento del idioma Español más avanzados, entre ellos con especial singularidad el grupo de *Spanish for Heritage Speakers*.

A continuación presentamos a través de los siguientes gráficos, algunos de estos datos que nos permiten una visión más clara del proceso y producto relativo al proyecto que venimos describiendo (Figs 37, 38, 39 y 40).

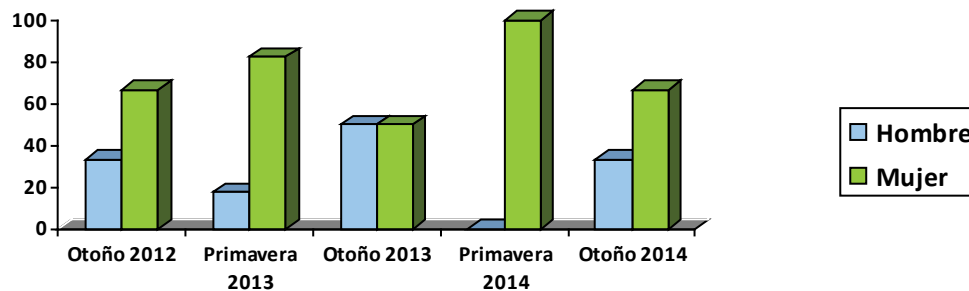


Fig 37. Comparativa entre los participantes al concurso en función de su género.

La figura 37 revela el dato que veníamos señalando, y es que la mayor parte de trabajos presentados a concurso corresponden a realizaciones de estudiantes mujeres. Excepto en Otoño 2013, en el que ambos están igualados, en el resto de convocatorias la diferencia es clara. Entendemos que ello se debe claro a que la proporción de estudiantes que recibe la Fundación son precisamente mujeres, y ello probablemente continúa vinculado con el hecho de la que oferta educativa está más relacionada con las humanidades y las ciencias sociales, áreas que todavía hoy mantienen una mayor presencia de mujeres que de hombres.

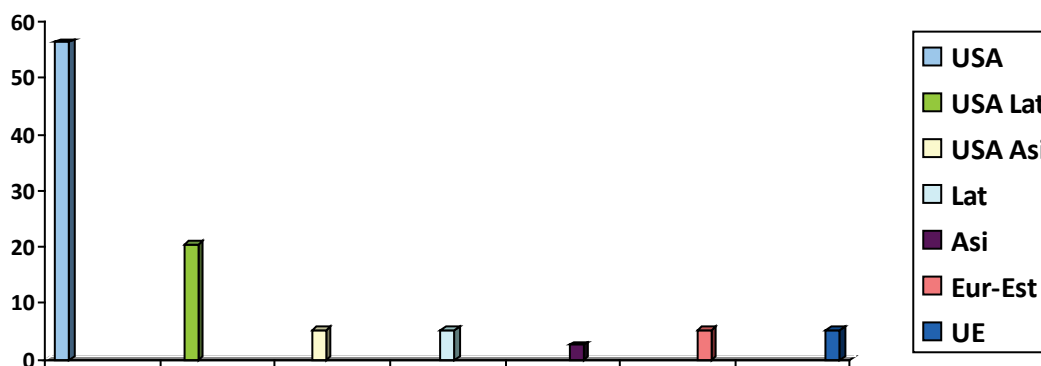


Fig 38. Origen de los estudiantes.

La (Fig. 38) nos muestra una variedad de orígenes (USA, USA de origen Latino, USA de origen Asiático, Latino, Asiático, Europa del Este, Origen UE) entre los alumnos interesados en contribuir en el concurso, ello es igualmente reflejo de la propia realidad de los programas que recibe la Fundación, que igualmente muestran en su propia configuración una destacada diversidad sociocultural en el origen de los alumnos/as. Así, principalmente contamos con alumnos de origen estadounidense, es decir, cuya ascendencia estadounidense se remonta a varias generaciones, y en su propia identidad personal se percibe una filiación total al sentirse “americano”. Por otra parte tenemos una importante participación de alumnos estadounidenses de origen latino, que configuran una parte muy especial del programa de estudios de la Fundación, los *heritage speakers*, y la presencia de estadounidenses de origen asiático. Finalmente, contamos con una parte importante de alumnos que procedentes de otras nacionalidades diferentes a la estadounidense (latinos, asiáticos, europeos del este, miembros de la UE), realizan sus estudios en EEUU.

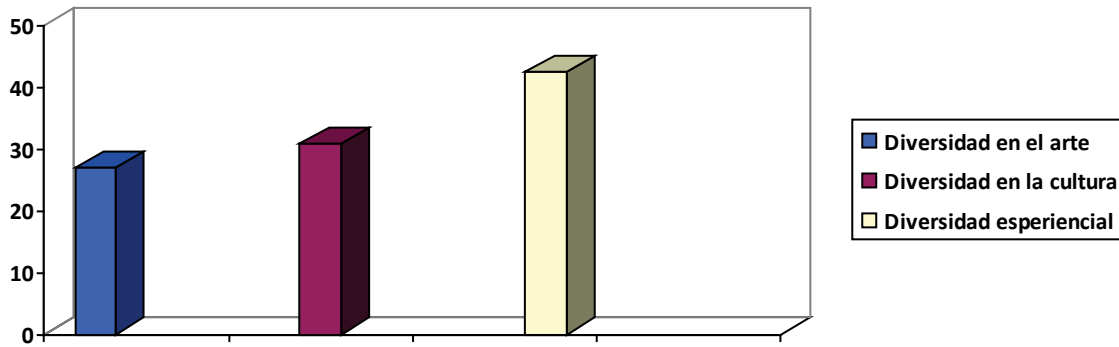


Fig.39. Gráfico de las connotaciones representadas en el concurso.

Las principales connotaciones que los alumnos representan en sus trabajos artísticos (Fig. 39) presentados a concurso, giran en torno a sus propias experiencias y vivencias en la ciudad como estudiante extranjero. En este sentido, cabe mencionar trabajos vinculados con la propia experiencia educativa, su participación en las universidades locales como alumnos extranjeros, su integración en la diversidad cultural de las familias, colegios mayores, en las que se alojan, la diversidad en el mundo empresarial percibida a través de la participación en prácticas académicas en empresas.

Al mismo tiempo, la percepción de los alumnos extranjeros respecto de la diversidad cultural y artística de la ciudad son, unidos, el factor mayoritario que los alumnos reflejan en sus muestras. Así, hay ejemplos muy característicos por ejemplo de diversidad cultural urbana en torno al transporte público de la ciudad, bailes urbanos, arte de la calle (grafitis), arquitectura, etc.

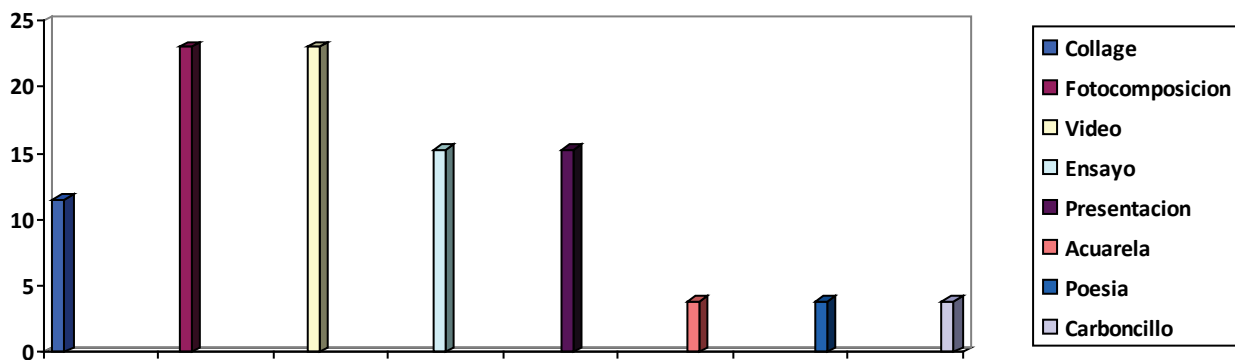


Fig. 40. Gráfico de los formatos de trabajos presentados a concurso.

Finalmente queremos destacar los formatos en los que los trabajos han sido presentados a través de la Figura 40. Es cierto que en este caso, las limitaciones técnicas pueden constituir una desventaja para el tipo de alumnos al que nos estamos dirigiendo, ya que el desconocimiento, la falta de material en una ciudad ajena, etc, pueden limitar la práctica de su creatividad al no disponer de los medios necesarios a su alcance. Sin embargo, no hemos percibido esta situación. La inquietud por estas iniciativas por parte de este tipo de alumnos es habitualmente mayor que en el caso de alumnos españoles. Generalmente sus conocimientos técnicos son también mayores, y ambos factores han impulsado a la consecución de excelentes trabajos en los que principalmente hemos contado con fotocomposiciones, videos y presentaciones, quedando en un segundo plano los ensayos y collages, y más distanciados, otros formatos como acuarela, carboncillo o poesía. Más allá de las limitaciones técnicas, de las dificultades a la hora de realizar composiciones poéticas o ensayos breves en un idioma ajeno en la mayoría de los casos, o de trasladar unas concepciones estéticas respecto de realidades diferentes, no sólo no ha constituido un freno entre los alumnos, sino que se ha erigido como un éxito el haber logrado motivar la expresión y creatividad, la reflexión y la intimidad de dichos estudiantes.

3.5. Potencialidades y déficits

Transcurridas ya, como señalábamos, varias ediciones de presentación de la guía didáctica al alumnado, se han detectado varias potencialidades y varios déficits en la misma. Del análisis de todos ellos por parte de las dos responsables del proyecto, se deben extraer conclusiones que nos permitan subsanar errores y profundizar en aquellos aspectos que mayor y más positivo desarrollo ha alcanzado para los alumnos.

A la hora de valorar los resultados, estos han sido analizados a través de diferentes ámbitos, y grupos de discusión:

- a) Reuniones entre las dos responsables del equipo.
- b) Presentación del proyecto y análisis en conferencias con centros internacionales de IES on line en el ámbito de la diversidad.
- c) Entrevistas a los participantes del concurso.
- d) Reuniones con el equipo de profesores de Español y miembros del jurado en las diferentes ediciones.

De todos estos espacios de análisis y discusión para extraer las potencialidades y los déficits o carencias del proyecto, podemos distinguir las siguientes:

POTENCIALIDADES

El interés suscitado por el fenómeno de la diversidad y la multiculturalidad, es ampliamente confirmado en base a la participación del alumnado y el interés y buena acogida por parte de los diversos sectores que voluntariamente han querido unirse al proyecto, ayudando y facilitando su difusión. Por ello entendemos que la elección de este tema, y los contenidos que se han seleccionado para ilustrarlo, dentro de su espacio histórico y artístico, han constituido un acierto.

Las diferentes formas de diversidad, manifestadas a través de las propias expresiones de los alumnos, nos invitan a reflexionar y crear ámbitos de discusión y enriquecimiento que permitan poner en valor precisamente la diversidad no sólo cultural, sino de pensamiento, de acción, de expresión, siempre bajo tintes de tolerancia, respeto y empatía.

Este trabajo podría servir de inspiración para las propias instituciones que difunden las pinturas de castas, como parte de nuestro patrimonio histórico y cultural (Museo de América y Museo Nacional de Antropología principalmente). Madrid es una de las ciudades que acoge a mayor número de estudiantes

internacionales de todo el mundo. Se trata generalmente de estudiantes universitarios de grado y de postgrado. Entre ellos, los estudiantes procedentes de instituciones universitarias norteamericanas alcanzan una presencia significativa. Su estancia en la ciudad, oscila generalmente, al menos, entre 5 meses y un curso académico. Ello implica que su grado de acción y participación en las actividades y oferta cultural, exceda de las visitas “obligadas” a los museos más populares de la ciudad, monumentos, etc de mayor relevancia. Otras instituciones culturales de menor impacto mediático, pueden también considerar este sector de la población como su público objetivo, al que dirigir parte de su acción didáctica y de difusión. Así, museos como el de América, ubicado precisamente en plena comunidad universitaria¹⁷³, puede buscar canales de acercamiento a este sector. La presunción de que el interés de este tipo de público está alejado de colecciones que le son “propias”, ya que durante su estancia en el extranjero busca únicamente satisfacer su interés en aquello que le es “ajeno”, no es necesariamente cierto siempre. Especialmente porque buena parte de este público, como señalábamos anteriormente, es de procedencia latina y de otros tantos y diversos orígenes. La confluencia y diversidad de los sentimientos identitarios de estos alumnos tanto en sus respectivos países de origen, como en su país de acogida (EEUU), incluso la manifestación identitaria en el caso de primeras y segundas generaciones ya nacidas en EEUU, y muy especialmente el modo de interactuar de estos estudiantes durante su estancia en un país como España, que les confiere (en el caso del alumno de origen latino) una situación ventajosa al no encontrarse el factor lingüístico como un obstáculo. En ese sentimiento, en ocasiones desorientador, que implica un confuso sentimiento identitario, el museo puede ejercer de espacio no únicamente de presentación de colecciones, sino de debate intercultural. La diversidad puede convertirse además en un factor que permita dar a conocer como punto de origen, interesantes capítulos de la historia y el arte.

¹⁷³ En el límite entre la Ciudad Universitaria (que comprende uno de los dos campus de la Universidad Complutense, y algunas Facultades de la Universidad Politécnica) y el distrito de Moncloa.

La correcta expresión en lengua española, de la que deben hacer gala los participantes en el concurso, se manifiesta a través de la ficha que acompaña a su obra de arte (Fig. 41), que explicará el sentido de la misma. Ésta será depositada junto con la obra a la hora de presentarse a concurso.

Tu Madrid Diverso

TÍTULO DE LA OBRA:

.....

AUTOR/ES:

.....

DESCRIPCIÓN DE LA OBRA (opcional):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fig. 41 Ficha de presentación de trabajos a concurso realizada por Borja Fernández.

Al mismo tiempo, la puesta en marcha, y la perspectiva ya desde las diferentes ediciones y recorrido de la propuesta, nos permite detectar algunos déficits. Algunos de estos, han sido objeto de nuestro interés para poder buscar espacios de subsanación, y otros están puestos en cuestionamiento por las propias responsables del proyecto actualmente, a fin de determinar, de cara próximas ediciones, las mejores condiciones para salvar los obstáculos que dichos déficits pueden generar.

DÉFICITS

Se ha medido el éxito del proyecto en base fundamentalmente a la participación del alumnado en el concurso propuesto como actividad complementaria a la guía, y la acogida que dicho concurso ha tenido de manera generalizada en la comunidad educativa en la que se ha desarrollado. Ello ha creado un mayor vacío en otros ámbitos y propuestas del proyecto que bien podrían haber acogido a otro sector del público potencial.

El proyecto, si bien invita a la lectura de la guía didáctica, ésta no resulta necesaria para participar en las actividades que presenta, y hemos constatado que la presentación de un estudiante a concurso, no implica necesariamente la lectura de la guía, y por tanto de los contenidos que pretenden ser difundidos.

Del mismo modo, la visita al Museo de América, que la guía pretende promover, no es necesaria para participar en las actividades propuestas.

El lenguaje empleado en el desarrollo de la guía didáctica, si bien no es complejo y su formato invita a la lectura, no es accesible para todos los niveles de conocimiento del Español. Ello puede restringir el conocimiento de los contenidos y por tanto de su difusión entre parte del alumnado.

Adelantar el lanzamiento del concurso en el espacio del propio curso académico, permitirá aumentar el espacio de discusión en el que el alumnado pueda ser involucrado.

Los déficits enunciados han tratado de solventarse a través de las siguientes acciones:

- Promoviendo desde los niveles más avanzados de Español la visita al Museo con los respectivos profesores, como parte de la actividad docente.

Aquí apostamos, de nuevo, por una colaboración entre educación formal y no formal.

- Actualmente la guía está siendo traducida al Inglés, en una versión combinada con vocabulario en Español, con el fin de acercar a un estudiante menos familiarizado con la lengua española, y atraer su lectura de un modo más cómodo. Para ello se pedirá colaboración del equipo de Español.

- Se ha creado una ficha con preguntas referidas a las pinturas de castas disponible para los alumnos. En esta ficha sólo puede hallarse respuesta a las preguntas formuladas, visitando el propio Museo de América. Si el alumno responde satisfactoriamente a las preguntas formuladas, y entrega la ficha al presentar su obra a concurso, se añadirá un punto en la valoración final del jurado respecto de los trabajos presentados a concurso. La ficha a la que estamos haciendo mención es presentada a continuación (Fig.42)

La implementación de estas medidas tratarán de subsanar errores e impulsar las potencialidades. La idea es mantener una revisión permanente del programa, de manera que puedan ir apreciándose nuevas situaciones que den pie a modificaciones en el proyecto, permitiendo que la valoración de todos los agentes implicados tenga el espacio adecuado para ser expresada y tenida en cuenta a través de cuestionarios de valoración o evaluación, propuesta que debe ser también implementada.

El Departamento Académico de IES Madrid ha creado una guía en formato electrónico que está disponible para todos los alumnos a través de Moodle. La Guía se llama América en España. Las Pinturas de Castas. Ilustra un aspecto de los vínculos entre América y España, en el s. XVIII, como es la diversidad.

¡¡Te animamos a leer la guía y trasladar tu visión de la diversidad al Madrid del s. XXI!!

Accede a Moodle para leer las bases del concurso Tu Madrid Diverso. Participa y si quieres obtener 0'5 puntos extra responde a estas preguntas (para ello tendrás que visitar el Museo de América*)



1 Las pinturas de castas son una de las series más relevantes que el Museo de América conserva. La obra de Luis de Mena, que aparece junto a estas líneas, es una muestra representativa de esta particular temática que refleja la diversidad social de la América Española en el s. XVIII. ¿Podrías indicarnos en qué sala del Museo se encuentra ubicada la obra?

R:

2 El Museo de América está estructurado en 5 áreas temáticas. En la segunda, *La Realidad de América*, se encuentra la Serie de 16 escenas de mestizaje que en 1774 pintó Andrés de Islas, (la imagen 2 es una de ellas). Frente a estas pinturas, puedes encontrar una serie excepcional que representa escenas de la *Conquista de América*. ¿Qué nombre reciben estas obras?

R:



3 Esta obra de Miguel Cabrera se encuentra ubicada en la sala *El Desarrollo Cultural de Polo a Polo* en el Área *la Realidad de América*. Consulta el mapa de nativos americanos situado entre las vitrinas 2.15 y 2.16 situado en dicha sala. Dinos cuál es el nombre de la cultura nativa más próxima a tu ciudad de origen.

R:



4 En la sala donde se encuentra expuesta esta obra, puedes encontrar una muestra de información relativa a la vivienda colonial como contraposición a la vivienda indígena. Describe la vivienda colonial según la presenta el Museo de América.

R:



5 Di el nombre del famoso códice Maya, cuyo facsímil se encuentra expuesto en el Área de Comunicación?

R:

Museo de América– Datos prácticos

Horario

De martes a sábado - de 9:30 a 15:00 horas

Jueves - apertura continuada de 9:30 a 19:00 horas

Domingos y festivos - de 10:00 a 15:00 horas

(El museo permanecerá cerrado todos los lunes del año, 1 de Enero, 1 de Mayo, 24, 25 y 31 de Diciembre, 6 de Enero y un festivo local).

Para ver las tarifas consulta la web del Museo: <http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/el-museo/datos-practicos/Tarifas.html> (la entrada es gratuita los domingos, pero además consulta otras opciones de entrada gratuita en la web)

Fig. 42. Ficha - Visita al Museo de América.

Capítulo 8

La prospección. Una propuesta didáctica

1. Difusión del arte indígena americano en el Museo de América

A continuación iniciamos el último capítulo de esta investigación, en el que realizaremos una primera valoración de las políticas de difusión del Museo de América¹⁷⁴ en lo referido a sus colecciones, para después presentar e ilustrar nuestra propuesta de acción didáctica.

1.1. Conclusiones sobre el estado actual de la cuestión. Líneas de intervención educativa y de difusión del Museo

A lo largo de este trabajo hemos tenido ocasión de mantener entrevistas con diferentes responsables del Museo de América como hemos venido exponiendo. Entre estas reuniones cabe destacar muy especialmente, en relación a nuestro objeto de estudio, la entrevista mantenida con la Coordinadora del Departamento de Difusión del Museo, Ainhoa de Luque Yarza¹⁷⁵. Actualmente, dicho Departamento está formado por otras dos personas además de la Coordinadora. Este equipo se encarga de las cuestiones relativas a la comunicación, la difusión y la didáctica dirigida desde el Museo. Concretamente uno de los miembros se encarga de la programación cultural; mientras que el otro gestiona las cuestiones relativas a la atención telefónica al público, la reserva de grupos, etc. Finalmente Ainhoa de Luque supervisa y coordina éstas y el conjunto de actividades del Departamento. La relación por una parte con otras instituciones, y por otra con el resto de departamentos del museo parece evidente. Ello permite una conexión expuertas del museo por una parte, y una coherencia interna en los proyectos que el Museo desarrolla por otra.

¹⁷⁴ Constatamos que desde el Departamento de Difusión del Museo, efectivamente se lleva a cabo una acción más orientada a la difusión que a la comunicación, entendidas ambas en el sentido que hemos tenido ocasión de exponer en el capítulo 5.

¹⁷⁵ Entrevista mantenida en el Museo el día 23 de Abril de 2015.

Las actividades didácticas son programadas por el Departamento de Difusión de manera consensuada con la Dirección de la Institución. Sin embargo, su ejecución es llevada a la práctica por educadores/as que provienen de empresas privadas. El tipo de vinculación con dicho personal externo al museo se lleva a la práctica por medio de contratos de *actividades culturales y educativas*. Generalmente este tipo de vinculación, y el hecho de que cada año cambien las empresas y educadores vinculados a estas actividades organizadas por el Museo, genera cierta inestabilidad en la propuesta y modo de trabajar de la programación educativa del mismo. Si bien probablemente la situación ideal nos llevaría a contar con un educador o pedagogo entre los miembros del equipo de difusión y educación como ya hemos venido comentando, lo cierto es que la mayoría de los museos recurren a empresas externas para llevar a cabo el desempeño de estas tareas¹⁷⁶.

El personal que forma parte del equipo de difusión y educación del Museo de América, al igual que en la mayoría de museos estatales, proviene de ámbitos vinculados con la Historia, la Historia del Arte y la Arqueología principalmente, y no tanto con la Didáctica, Pedagogía o la Comunicación, como ya señalábamos anteriormente.

Entre la propuesta de actividades estables que el Museo plantea e intenta mantener dirigidas al alumnado de infantil, primaria y secundaria, destacarían especialmente las siguientes¹⁷⁷:

- *Talleres destinados a alumnos de infantil y primaria (visitas-taller):* Se desarrollan entre Octubre y finales de Mayo generalmente, en horario escolar,

¹⁷⁶ Algunas excepciones las constituyen como también hemos ido viendo el Museo Thyssen, Museo del Prado o MNCARS, que disponen de sus propias áreas especializadas en didáctica, con personal del propio museo.

¹⁷⁷ A continuación citaremos sólo aquellas que la responsable del área señala como líneas prioritarias. A las mismas, habría que añadir otras actividades como exposiciones temporales, cursos y conferencias, música y espectáculos, encuentros y celebraciones, concursos, etc, que ya no necesariamente vinculan sólo al alumnado de primaria y secundaria y que en ocasiones son organizadas y coordinadas no únicamente por el equipo de difusión.

de martes a viernes en el propio museo. La propuesta y materialización de los temas tiene una duración anual. Tras este período se renuevan los contenidos y las propuestas, hecho que permite a muchos colegios repetir la experiencia, con otros contenidos, el curso siguiente. La motivación de los colegios para acudir al museo responde en ocasiones a intereses curriculares, mientras que otros, muchos de ellos buscan realizar únicamente una actividad extraescolar. Actualmente, en el curso 2014-2015, las tres propuestas de talleres son:

- a) Las viviendas americanas (para niños de entre 4-5 años, de educación infantil).
- b) Los adornos americanos (para niños de entre 6-8 años, de educación primaria).
- c) Los alimentos que vinieron de América (para niños de entre 9-11 años, de educación primaria).

La responsable del Departamento informa que no es habitual que los colegios pidan información previa a la visita de los contenidos que se desarrollarán en el taller, ni material específico para preparar dicha actividad. Pero al mismo tiempo sostiene, que en caso de que un centro educativo lo solicitara, el Museo no dispondría de dicho material. El único del que disponen sería el proyecto educativo correspondiente a cada taller, y la responsable del área señala que éste es el instrumento de trabajo personal de las educadoras y que no estaría disponible para prestar a los centros. La elección de los temas cada año responde fundamentalmente a criterios de transversalidad, de manera que se puedan establecer paralelismos y tratar diferentes culturas, dando a todas ellas un enfoque igualitario en relación a su importancia.

- *Visitas guiadas para alumnos de secundaria y bachillerato:* Atendiendo a la política dirigida desde el propio Ministerio, estas visitas las llevan a cabo como guías los voluntarios de la tercera edad coordinados por la confederación

Española de Aulas de la Tercera Edad (CEATE). Son por tanto unas visitas condicionadas a las capacidades comunicativas y de conocimiento (hasta aquí es lo normal) de personas que no son profesionales en la materia, ni del museo, si bien en numerosas ocasiones su habilidad para conectar con el público es excelente, pudiendo llegar a igualar o superar la de un profesional. Su preparación es seguida de cerca por el propio Museo según informa la responsable del Departamento de Difusión. En el caso del Museo de América, se reúnen semanalmente, y se presentan materiales y contenidos que serán destinados a las posteriores guías. Tanto la CEATE como el propio Museo se preocupan por su formación continua y un responsable del Museo se reúne periódicamente también con ellos para revisar contenidos. En ocasiones, esta iniciativa refleja algunas opciones que el Museo tiene de salir fuera de sí mismo para dar a conocer sus colecciones. Así, algunos de estos voluntarios se desplazan a centros de la tercera edad, para ofrecer conferencias relacionadas con temas del Museo, suponiendo éste un nuevo canal de difusión de la propia institución.

- *Talleres en familia*, orientados para un público que se desplaza al museo en fin de semana. Se trata en este caso, de talleres al margen de la educación formal.

- *Escuela de Verano*: es una actividad que en palabras de la propia responsable, “tiene mucho éxito”. Se trata de una visita taller de carácter formal, pero orientada a “vivir el museo”. Se pretende trasladar a los niños y niñas asistentes la idea de un museo como un espacio diferente, como un lugar de ocio, de diálogo, de diversión e integración. Cada día se visita una parte diferente de la colección. Las actividades posteriores que se desarrollan serían por citar algunos ejemplos: una representación teatral, un mercadillo, o escribir un periódico.

- *Itinerarios autogestionados*: Está orientado especialmente para familias, y se desarrolla generalmente en forma de juegos de pistas. Se van renovando periódicamente, e implica la posibilidad de hacer una visita libre.

- Un programa desarrollado en el pasado por el Museo, pero abierto en caso de que las circunstancias lo permitan, es el llamado: *Conoce mi cultura*. Ésta se orienta especialmente a alumnos de origen latinoamericano. Se realizó en forma de juego de pistas. Los niños además tenían que llevar al museo una pieza originaria de su cultura de origen, que finalmente se incorporaría a una exposición. La idea principal era que los niños se sintieran orgullosos de sus orígenes culturales, y al mismo tiempo que se los transmitieran al resto de sus compañeros. Para complementar esta actividad, se realizó una WEB donde los niños podían subir sus relatos y dibujos. Pero lo cierto es que la responsable de Difusión, indica que no se ha vuelto a organizar este programa por la escasa repercusión que tuvo.

- Al mismo tiempo el Museo trata de vincularse a otras iniciativas dirigidas incluso por parte de otras instituciones, que puedan suponer la difusión del conocimiento de sus colecciones entre el público más joven. Así por ejemplo, destaca su participación en un proyecto llevado a cabo por el Ayuntamiento de Madrid, llamado *Madrid, un libro abierto*¹⁷⁸. Éste, subvencionaba en buena medida la visita a museos de la ciudad para escolares del municipio. Ello permitió una significativa actividad de visitas a museos, entre ellos al de América por parte de los centros educativos. Pero, tal como nos traslada la responsable del Museo, “un buen día este programa dejó de llevarse a cabo”. Puesto que la propuesta merece un gran interés por nuestra parte, hemos tratado de contactar con el Departamento de Actividades Educativas del

¹⁷⁸ <http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Educacion/Madrid-un-libro-abierto?vgnextfmt=default&vgnextoid=5e28568b6f1d0210VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=a4469e242ab26010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>

Ayuntamiento de Madrid¹⁷⁹, quienes amablemente nos han trasladado que actualmente el programa sigue llevándose a cabo con otros museos como: el MNCARS, El Museo de Aeronáutica y Astronáutica, Museo Arqueológico Nacional, Museo Nacional de Antropología, o el de San Isidro por citar sólo algunos ejemplos de los dieciséis participantes actualmente en este programa. A la respuesta de por qué se ha dejado de incluir en la iniciativa al Museo de América, el responsable nos indica que debido a cuestiones presupuestarias y en el marco de continuos recortes en el área de cultura, han tenido que reducir el número de museos incluidos en el programa. Afirma que el Museo de América ofrecía una visita muy interesante, pero muy estanca, sin capacidad de interacción, ni de ofrecer o adaptar ningún aspecto de la misma a las necesidades curriculares en las que se justifica la realización del propio programa para las escuelas.

- Finalmente, el Museo se encuentra inmerso en un proceso de evaluación de cómo están formados y puestos a disposición del público los proyectos interactivos que ofrecen integrados en la exposición permanente especialmente y en la WEB. En este sentido, se está generando material que se está digitalizando y que próximamente dará sus frutos transformado en interactivos con diferentes patrocinadores. El Museo pone así de manifiesto la creciente importancia que están adquiriendo en su discurso las nuevas tecnologías.

Éstas y otras tantas actividades, son puestas en práctica por el Departamento de Difusión de manera permanente, permitiendo al museo llegar a buena parte de la sociedad, especialmente como es nuestro interés, a niños de primaria y secundaria. No obstante, si utilizamos como barómetro la medición del número de visitantes, que la actual museología emplea como elemento de medición de calidad en los museos, el hecho de que el Museo de América

¹⁷⁹ Conversación telefónica con un miembro del área de Museos del Departamento de Actividades Educativas del Ayuntamiento de Madrid, el día 19 de Mayo de 2015.

disponga de un número de visitantes relativamente bajo, nos hace plantearnos la pregunta de ¿qué puede hacer el museo para revertir esa situación, a fin de crear los recursos que le permitan atraer un mayor número de visitantes? Actualmente el Museo de América gestiona su público desde un punto de vista de consolidación de estructuras y programas, pero no invierte recursos en la propuesta de programas de educación patrimonial novedosos que permitan aumentar por ejemplo el público escolar y la calidad de la visita, de manera cuantificable por medio de procesos evaluativos. Ello puede estar motivado por múltiples factores, entre ellos el hecho de contar con estructuras conservadoras que no respondan o no necesiten responder a una actualización en sus procedimientos, debido a que la existencia de la institución responde a unas garantías de permanencia vinculadas a nuestros lazos comunes con el continente americano por citar un ejemplo. Ésta podría ser una posibilidad, aunque sin duda otras sería el indudable efecto que ha tenido el recorte de los recursos en el ámbito cultural en los últimos años.

Por todo ello tomamos como punto de partida la situación puesta de manifiesto en las anteriores líneas, en el ámbito de difusión y educación del Departamento correspondiente del Museo de América. A partir de aquí, y en base al cuerpo teórico previo que venimos desarrollando en nuestra investigación, trataremos de adecuar nuestra propuesta de acción didáctica para el Museo con colecciones de arte indígena americano –concretamente el de América- a fin de adaptar los recursos didácticos y la difusión del museo al público preferentemente escolar (aunque veremos algunos otros ejemplos), adecuándolos a sus intereses curriculares.

1.2. Propuestas de difusión para incrementar la visita del público escolar en el Museo de América

Las siguientes propuestas podrían llevarse a cabo en el seno de la propia profesionalidad de su personal, generalmente bajo un relativo bajo coste

económico, pero ciertamente modificando las estructuras de trabajo y dedicación del personal del Museo.

1.- El Museo, en nuestra opinión, puede poner en marcha una acción para crear y editar material educativo¹⁸⁰, con la posterior puesta a disposición del público docente y escolar. Actualmente el Museo trabaja en esta línea, y con seguridad el fruto de sus trabajos será un material excelente. En su diseño actual buscan proporcionar al docente la posibilidad de realizar de manera independiente la guía a sus alumnos, incidiendo en diferentes aspectos de interés. La idea del Museo actualmente es que este material también sirva a los voluntarios de la tercera edad que realizan las guías, a fin de incidir en el conocimiento de determinados aspectos, ofreciéndoles un soporte adicional para sus explicaciones en el Museo.

Este material es desde nuestro punto de vista fundamental en la actual concepción del museo como espacio de comunicación y educación tal y como lo entendemos, y se integra especialmente en la línea de trabajo que vienen siguiendo los museos anglosajones antropológicos y de historia natural. El Museo, en nuestra opinión, debe considerar este material incluyendo un formato de trabajo para el aula -previo a la visita al Museo-, un material para trabajar durante la visita, y una propuesta de evaluación de contenidos adquiridos tras la misma¹⁸¹. Debido a que la temática del museo es ajena a buen número de docentes, cada conjunto de contenidos debe incluir una versión para el alumno y otra para el docente, de manera que los departamentos especializados del museo, puedan trasladar al docente una serie de conocimientos basados en el rigor científico, tratando de eludir tópicos, estereotipos y errores históricos. Un buen modelo en este sentido sería el material que propone el Pitt Rivers Museum de la Universidad de

¹⁸⁰ Desde este punto partirá nuestra propuesta de acción educativa, que mostraremos en los siguientes epígrafes y Anexos.

¹⁸¹ Precisamente el feedback en este sentido entre la acción didáctica y la evaluación de resultados, en coordinación entre el museo y los centros escolares, debería revertir en un modelo de trabajo capaz de reordenar y gestionar los déficit, e impulsar los aciertos con más ahínco.

Oxford¹⁸². Recordemos que éste se constituye fundamentalmente como museo docente, e incluye distintas áreas temáticas divididas para los diferentes sectores de público (*primaria, secundaria, adultos y estudiantes universitarios, Grupos de Arte y Música*). Cada uno de ellos incluye diferentes opciones, pero generalmente todos los casos proporcionan material para dos posibles variables, material para trabajar formalmente en la escuela y material para visita autoguiada. Ello multiplica las posibilidades de la visita que el público puede realizar en el museo.

En nuestra opinión, la situación ideal sería que este material se apoyara en cierto modo en el trabajo de determinadas piezas o áreas de la colección expuesta, que sean presentadas al público a través de un profesional del museo, del equipo de difusión, con conocimientos de técnicas de animación socio cultural, de manera que se promueva un aprendizaje en el aula y en el museo, desde puntos de vista complementarios que incluyan aspectos científicos y lúdicos. El museo debe acercarse al público, escucharle y hablarle en el idioma que éste mejor pueda comprender. Esto pasa por poder de algún modo experimentar y vivir el Museo. Recientemente, la Directora del IES El Burgo de las Rozas me informaba en una entrevista¹⁸³, que hace años, como profesora del área de Ciencias Sociales, realizaba anualmente una visita con sus alumnos al Museo de América, del que se considera ferviente admiradora. Recordaba cómo en los currículos previos a la actual Ley educativa, había un mayor margen para tratar las culturas precolombinas. Ello le permitía acercar a sus alumnos a los contenidos del Museo. Sin embargo, afirmaba en la entrevista, que el hecho de las continuas reducciones por parte del MECD del tiempo destinado a Ciencias Sociales semanalmente, llevan necesariamente a un tratamiento mucho más superficial de todos los contenidos del currículo. Además añade, que al igual que la sociedad ha cambiado, los niños del s. XXI también lo han hecho. Afirmaba que no es posible hoy día una visita a un museo en el que el alumnado no puede entrar en contacto, tocar, vivir el propio museo y sus colecciones. La ausencia de experiencia en la

¹⁸² <http://www.prm.ox.ac.uk/primary-taught.html>

¹⁸³ Belén Casado, Directora del IES El Burgo de las Rozas. Entrevista realizada el viernes 24 de Abril de 2015.

visita, señalaba, aleja al niño del museo en lugar de acercarle. Comparto estas impresiones con la Directora del centro, asumiendo al mismo tiempo que la protección del patrimonio, su salvaguarda y seguridad es elemento fundamental, y que ninguna acción didáctica debe poner en riesgo dicho patrimonio. No obstante, numerosos museos, fundamentalmente de tipo anglosajón como el British Museum, permiten al visitante sentirse más cerca de la colección, a través de la experimentación, invirtiendo por ejemplo en reproducciones y empleando precisamente la educación como factor de salvaguarda de las propias colecciones.

Otra cuestión en este sentido, sería la coordinación entre el museo y el centro educativo. En nuestra opinión debería ser el propio museo el que a través de sus profesionales realizara la visita guiada y el taller a los diferentes grupos escolares, en coordinación absoluta y permanente con el Profesor. Ello difiere de la línea que el Museo actualmente está contemplando, en relación a crear un material que permita al docente realizar todo el proceso de forma independiente.

2.- El Museo desde nuestra opinión, no necesariamente tiene que esperar que el centro educativo se acerque a él. Sino que debe ser línea prioritaria de la institución tomar la iniciativa en este sentido y acercarse a la escuela. Para ello, tiene que incidir en su capacidad para realizar estudios de público que a nivel local le permitan conocer el perfil de su público objetivo y diseñar estrategias de atracción. Este tipo de estudios son llevados a cabo por especialistas en comunicación y marketing, y los resultados pueden ser francamente productivos, especialmente si tienen capacidad de actualizarse periódicamente, y de poner en marcha proyectos en función de los resultados obtenidos en los estudios.

3.- Una verdadera aproximación a lo local permitiría acercar al público más próximo al Museo, permitiéndole formar parte de la vida cotidiana del mismo. Así, citando como ejemplo nuestro estudio de caso en el Museo Quai Branly, cabe destacar que éste, a la vez que constituirse como un auténtico museo nacional de etnografía, ha entendido perfectamente que su público objetivo se encuentra

mayoritariamente entre los visitantes locales que regresan asiduamente no únicamente a disfrutar de la colección permanente, sino de las exposiciones temporales, de la renovación periódica de la exposición permanente y de la programación cultural propuesta para los diferentes espacios del museo, que promueven una participación activa en el ámbito de lo local.

4.- Actualmente se impone, y muy especialmente en la Comunidad de Madrid en la que se encuentra ubicado el Museo, la enseñanza bilingüe. Ello implica que en las etapas de primaria y secundaria en la mayor parte de centros de la Comunidad se imparte un alto porcentaje de horario lectivo en inglés, afectando principalmente a las asignaturas de Ciencias Sociales y Naturales. Una actividad complementaria a esta actual estructura de la enseñanza formal sería que el Museo pudiera ofrecer actividades, talleres, visitas y material en inglés. Actualmente el Museo no ofrece esta alternativa, y tan sólo en caso de que algún grupo de visitantes de origen francés decidiera visitar el Museo, y de manera muy excepcional, alguno de los voluntarios de la tercera edad podría realizarles una visita específica en dicho idioma. Por otra parte, el Museo, en caso de que reciba una solicitud de visita de grupo en otro idioma, recurre al servicio de guías acreditados de la Comunidad de Madrid, facilitando únicamente al grupo las gestiones, pero quedando al margen de la acción educativa y de la transmisión de contenidos trasladados por el guía.

Precisamente de manera reciente, como parte del trabajo que desarrollo en la Fundación IES Madrid, del que ya he tenido ocasión de hablar anteriormente, se encuentra la propuesta y posterior gestión de la firma de un convenio de colaboración en términos de prácticas de alumnos norteamericanos en museos estatales, a fin de implementar el uso de manera cotidiana del Inglés en las instituciones museísticas como beneficio para el visitante¹⁸⁴.

¹⁸⁴ En el siguiente epígrafe, tendremos ocasión de detenernos más en este aspecto.

Esta práctica, bien podría extenderse al resto de museos, proponiendo y formando como parte de su actividad, a personal que pueda estar capacitado para realizar este tipo de acciones didácticas, y cabe señalar que el coste económico es cero.

5.- El material y programa educativo debe ser puesto en conocimiento del usuario y del público, de manera que éste pueda tener una idea mucho más clara y una visión amplia de las posibilidades que ofrece el Museo. Debería ser por tanto el programa educativo de la institución de acceso público.

6.- Consideramos que el museo debería buscar y consolidar formas alternativas de visitas guiadas, más allá de la participación de la CEATE. Sin duda consideramos positiva la propia iniciativa del Ministerio respecto a la aproximación de miembros de la citada organización al ámbito cultural, y la posibilidad de acercarse a un público más joven creando un diálogo intergeneracional. Pero entendemos que ésta no puede ser la única o principal alternativa para el visitante al museo. Ello limita totalmente la posibilidad de abrirse a diferentes tipos de visita y/o de adecuarla a los intereses no sólo generales, sino también particulares de los visitantes por ejemplo escolares. Al mismo tiempo no permite la realización de visitas en otros idiomas con cierta fluidez, etc. Creemos por tanto que tal situación constituye un impedimento para un desarrollo más global y pleno del área de difusión de las colecciones del Museo.

7.- Actualmente el Museo se encuentra inmerso en un proceso, del que no hemos podido recibir mucha información, referido a la actualización de la información a través de las nuevas tecnologías. Entendemos que los frutos que dichas actualizaciones producirán serán altamente positivos. Pero hasta la fecha, queremos señalar que el Museo no dispone de fichas de sala, al menos desde hace meses, si bien en algunas salas existe el espacio necesario para su ubicación, por lo que asumimos que han existido o están en proceso de existir en algún momento. Ello limita el conocimiento de las piezas por parte del visitante,

que necesariamente se ve obligado a adquirir la guía oficial del museo para conocer más información y contextualización de las piezas expuestas, más allá de la reducida información que aparece en las cartelas o en los paneles informativos. Dentro de nuestras propuestas de acción didáctica, plantearemos una posible solución a este problema destinada para el público general, por ejemplo a través de la implementación de las nuevas tecnologías en el sentido de la creación de aplicaciones a través de códigos QR que tiendan a aumentar la información de las salas expositivas.

2. Propuestas de acción didáctica dirigidas desde el Museo

2.1. El Punto de partida

Partiendo de la situación señalada en el anterior epígrafe, en la que hemos podido constatar algunos problemas y señalar propuestas personales en relación al funcionamiento del Museo desde un punto de vista diagnóstico, a continuación desarrollaremos nuestra propuesta de acción didáctica, basada en la creencia de que el Museo de América puede ofrecer numerosas posibilidades más al visitante para una mejor y mayor difusión del arte indígena americano, especialmente en el ámbito educativo formal, pero sin obviar el no formal.

Nuestra perspectiva ha venido articulada en un primer momento desde mi propio puesto de trabajo en la Fundación IES Madrid. Desde éste, siempre me ha motivado la idea de mostrar al estudiante extranjero en la ciudad las posibilidades que el patrimonio histórico, cultural y artístico contenido en los museos españoles puede ofrecerles, con el objetivo de sensibilizarles con dichas colecciones y hacer de su experiencia total como estudiante extranjero, una experiencia global de excelencia y calidad. Este aspecto es particularmente aplicable para el perfil de dichos alumnos, ya que su conocimiento y concepción del patrimonio se remonta a tiempos mucho más recientes por el hecho en sí de su propia historia. Ello genera a la vez, a su llegada a Europa, numerosas impresiones encontradas hacia nuestro patrimonio que oscilan entre una profunda curiosidad y admiración

mayoritariamente, y un agotamiento sensorial por otro debido a la falta de costumbre de ver e interpretar el patrimonio.

Para poner en marcha todo ello, he partido de dos estrategias que ya hemos apuntado:

- La elaboración y posterior puesta en marcha de la Guía *Pinturas de Castas*, de la que ya hemos tenido ocasión de hablar en el capítulo 6.

- La firma de un convenio con el Ministerio de Cultura para la realización de prácticas académicas de alumnos norteamericanos de la Fundación IES Madrid, en la red de museos estatales. La idea en este sentido permitiría implementar su formación teórica en la esfera práctica, dentro de un ámbito altamente valorado por el mundo académico universitario en Estados Unidos, como es la calidad de las colecciones contenidas en los museos estatales españoles. La firma de este convenio comenzó a gestarse hace más de tres años, partiendo de las conversaciones de la autora de esta investigación¹⁸⁵ a tal efecto con la responsable del Departamento de Difusión del Museo Arqueológico Nacional, Ángela García Blanco, quien se mostró muy interesada en la incorporación de becarios extranjeros en el Museo. Se iniciaron entonces las conversaciones con el propio Ministerio de Cultura para la tramitación oficial del convenio que pudiera llevar a la práctica la consecución de este programa de prácticas, tras haber mantenido conversaciones en el mismo sentido con responsables del Museo del Traje y del Museo Cerralbo. Finalmente, tras un largo proceso burocrático que duró en torno a dos años, finalmente en Julio de 2014 se firmó el convenio que permitiría a los alumnos de la Fundación la realización de prácticas académicas en museos estatales. La primera experiencia de colaboración en este sentido ha tenido lugar durante la Primavera 2015, por medio de la participación de una alumna norteamericana

¹⁸⁵ Y en el marco del programa de prácticas académicas formativas en empresas, organismos, partidos políticos, museos, etc.

en el Museo Cerralbo –como ya señalábamos-, realizando sus prácticas académicas en el departamento de difusión, ayudando a implementar programas educativos en Inglés, y realizando visitas a jóvenes también en Inglés. La institución, a través de sus conservadoras y de la Directora, Lurdes Vaquero, se mostraron en todo momento muy amables y abiertas a esta experiencia. La alumna de la Fundación se involucró totalmente para desarrollar estas prácticas, durante un largo proceso, en el conocimiento de las propias colecciones así como en las habilidades necesarias para poder comunicar de manera profesional, clara, y rigurosa el conocimiento de las mismas a grupos de visitantes. Fue ella incluso la responsable de realizar una visita guiada de las colecciones a otros compañeros norteamericanos que se encontraban en Madrid igualmente en un semestre de estudios en el extranjero. La experiencia ha sido altamente valorada por todas las partes.

2.2. Propuestas de acción didáctica

Nuestro propósito en el diseño de la propuesta didáctica que presentamos en las próximas páginas, será la elaboración de material didáctico principalmente para el ámbito educativo formal. Se trata de dos guías elaboradas en dos formatos diferentes:

- a) Último ciclo de educación primaria (5º y 6º curso) y primer ciclo de educación secundaria (1º y 2º curso): Los contenidos de la propuesta didáctica atenderán a su integración en los respectivos currículos académicos. Trataremos en este sentido de confrontar una visión de ruptura con la idea estanca de *lo propio* asociado como ya veíamos a la etapa de educación primaria, buscando la integración de lo ajeno en nuestro discurso en esta etapa temprana, aspecto que será facilitado desde una visión antropológica. Se presentará una guía en formato tradicional, en papel¹⁸⁶, proponiendo una versión para el docente con

¹⁸⁶ Anexo 2

información ampliada, y una versión para el alumno con las hojas de registro, observación o cuaderno de campo¹⁸⁷.

Actualmente, la línea dirigida desde los pioneros museos anglosajones del ámbito de la antropología en el seno de la difusión de sus colecciones entre el público escolar, incluye material para el docente, especialmente en el ámbito de la educación primaria.

- b) Segundo ciclo de educación secundaria: Atendiendo igualmente al respectivo currículo académico. Continuaremos la labor de integración del discurso de lo propio y lo ajeno e introduciremos cuestiones propias de la disciplina antropológica, atendiendo al mundo simbólico dentro de las culturas propuestas en nuestra acción y a un mayor grado de complejidad social. En este caso, proponemos un material didáctico vinculado a las nuevas tecnologías, concretamente a una *EDUWIKI*, a la que se accederá través de códigos QR puestos a disposición del centro educativo. Asumimos que en estas edades el uso de plataformas móviles es ya más generalizado que en la etapa anterior. En este caso, el formato deja abierta toda la información a la comunidad escolar concreta para quien se destina la acción, sin discriminar entre docente y alumno y se promueve la interactividad y el trabajo colaborativo.

Igualmente, atenderemos dos propuestas, a modo de inercias derivadas de nuestra anterior propuesta, en este caso referidas a la educación no formal. Para la elaboración de las mismas, partiremos de los mismos contenidos con los que contamos para nuestra propuesta educativa formal, pero adaptándolos a dos formatos y tipos de público diferentes. Estas serían:

- a) Talleres para realizar en familia propuestos por el museo: Cada vez con mayor frecuencia, los museos diseñan actividades que permitan a una

¹⁸⁷ En nuestra versión en papel, contenida en el Anexo 2, aparece la versión del docente, que a su vez incluye la propia del estudiante, distinguiéndose ambas por un código de colores como veremos.

familia interactuar de manera conjunta con la experiencia vivida durante y tras la visita al museo. Ello se encuadra dentro de una concepción no formal, y orientada al museo como indudable espacio que supera la idea de conocimiento, ampliándola al goce y el divertimento, en definitiva al ocio.

- b) Códigos QR como dinamización y contextualización de la información de piezas de sala: Las nuevas tecnologías son una realidad cada vez más extendida en todos los ámbitos. Cualquier institución que mida en algún sentido su aceptación entre el público y quiera resultar atractiva y motivadora para el mismo, tiene necesariamente a día de hoy que hacer uso de las nuevas tecnologías. Más allá de la indudable importancia que han adquirido las redes sociales en el seno de las instituciones culturales como medio de interacción entre el público y la propia institución, ésta tiene que esforzarse por acomodar y rentabilizar su exposición a través de las nuevas tecnologías. Así, un modo de difundir por ejemplo las piezas de la colección, proponiendo información adicional a las cartelas y paneles informativos que ofrecen una información escasa, son las audioguías, si bien estas están quedado en algunos aspectos obsoletas. Un modo de complementarlas y hacerlo de manera gratuita, es a través de los códigos QR. Estos pueden convertirse en un excelente recurso educativo no formal, e incluso adaptarlo al ámbito formal, siempre y cuando la edad de los destinatarios, permita a estos portar dispositivos móviles, como hemos querido mostrar al orientar esta alternativa a nuestra acción didáctica.

2.2.1. Contexto educativo formal

Los objetivos generales que regirán nuestra propuesta didáctica para estas etapas, en favor del propio discurso museológico son (Fig 43):

- 1.- Difundir la colección permanente de la institución profundizando en aquellas piezas y aspectos que de manera más directa puedan entrar en contacto con el propio desarrollo del currículo educativo de etapa.
- 2.- Promover el conocimiento de las culturas indígenas americanas a través de sus manifestaciones artísticas, desde una perspectiva histórico, artística y antropológica.
- 3.- Sensibilizar al alumnado escolar de la necesidad de conocer, valorar y proteger el patrimonio cultural.
- 4.- Promover la diversidad cultural como factor de enriquecimiento personal y social, fomentando especialmente el diálogo intercultural.
- 5.- Alentar en el alumnado el desarrollo de procesos empáticos hacia las colecciones del museo partiendo de la relación con el propio discurso museográfico, facilitar el pensamiento crítico y una participación activa en el proceso de aprendizaje mediado desde el museo que permita al educando construir su propio aprendizaje.

Fig.43. Objetivos de nuestra propuesta didáctica.

Partiendo de dichos objetivos, plantearemos nuestra acción didáctica desde tres enfoques principalmente: el sensitivo, el descriptivo y el analítico (Fig 44).

2.2.1.1. Acción didáctica para: último ciclo de educación primaria (5º y 6º curso) y primer ciclo de educación secundaria (1º y 2º curso)

Podemos enmarcar la elaboración de nuestra acción didáctica, dentro de diversos aspectos curriculares. Cuenca y Martín (2014), centran para esta etapa su atención, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, en aspectos como: la puesta en valor, apreciación y defensa del patrimonio por un lado; así como con la búsqueda, selección y organización de la información, empleando el patrimonio

como fuente primaria por otro. Así, señalan (2014: 54-55) que los contenidos en la etapa de primaria, deben atender al “conocimiento y comprensión de las diferentes manifestaciones culturales que integran su patrimonio, entendiéndolo como parte de los referentes identitarios de todos los pueblos, en relación con el espacio y el tiempo”.

1.- Enfoque sensitivo: Asociado al modo en que el individuo percibe la propia acción didáctica, especialmente la visita a la colección, desde el punto de vista de sus sentidos, generalmente empleando la observación. Sin embargo, el museo debe poner a disposición del público alternativas para acercar sus colecciones a todo tipo de visitantes, eliminando barreras físicas y mentales.

2.- Enfoque descriptivo: Asociado al método de presentación de la propia exposición en el museo. Debe potenciarse en el alumnado la capacidad de expresión oral y escrita a la hora de exponer el objeto observado con rigurosidad y vocabulario adecuado.

3.- Enfoque analítico: Asociado a la unión entre las experiencias y conocimientos previos adquiridos por el educando, y lo aprendido como fruto de la acción didáctica llevada a cabo como consecuencia de la visita al Museo. Para todo ello, en nuestro diseño será relevante la metodología que incluya preguntas, discusiones y reflexiones, siguiendo un modelo de aprendizaje constructivista, en donde la experimentación y aportación individual del alumnado, permita enriquecer el conjunto de la experiencia global de la acción didáctica. Se trata por tanto de un aprendizaje global, significativo e integrado, en el que el aprendizaje por descubrimiento sea el eje principal sobre el que pivote nuestra acción didáctica.

Fig. 44. Enfoques desde los que plantearemos nuestra propuesta de acción didáctica.

Así, concretando, los bloques de contenidos sobre los que trabajaremos de manera general serán los presentados en el siguiente cuadro (Fig.45). A partir de dichos bloques de contenidos, serán trabajados subbloques más específicos que

iremos detallando en cada caso concreto al explicar el correspondiente material didáctico.

- 1.- Las culturas indígenas de América y sus manifestaciones artísticas.
- 2.- La diversidad cultural, tomando como referente nuestros vínculos con América.
- 3.- La aproximación, valoración y protección del patrimonio histórico y cultural universal.
- 4.- La importancia del patrimonio cultural como fuente primaria para conocer la historia.

Fig. 45. Bloques de contenidos sobre los que pivotará nuestra propuesta.

Además, como ya hemos venido señalando y en base al RD 89/2014 de 24 de Julio en el Marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOE, 8/2013 de 9 de Diciembre), y atendiendo al desarrollo específico de los currículos que en este caso la Comunidad de Madrid realiza para Primaria, atenderíamos principalmente en nuestro diseño al alumnado perteneciente al tercer ciclo de Primaria, y al primero de Secundaria. Pero ¿Por qué concretaremos nuestro trabajo en ambas etapas? Fundamentalmente porque se trabajan los siguientes contenidos en la áreas de Historia: conquistadores, exploradores y navegantes: Hernán Cortés, Pizarro, Magallanes, Elcano; el Descubrimiento de América y viajes de Colón; Manifestaciones artísticas del siglo de Oro, y la independencia de las colonias americanas en el primer cuarto del XIX. Además se amplían los conocimientos sobre Geografía

Podemos del mismo modo integrar este conocimiento apoyándolo con otras áreas curriculares tales como:

- El área de educación artística, que en esta etapa por ejemplo trabaja aspectos vinculados con la educación visual, incidiendo en formatos como el cartel, el cómic, el cine de animación, etc.
- Área de ciencias naturales, especialmente en relación a la existencia y simbiosis del ser humano con diferentes ecosistemas.
- Área de Lengua castellana y Literatura: por medio de aspectos como la preparación para participar en coloquios, puesta en orden de ideas para su posterior expresión en diferentes tipos de formatos, creación de historias, creación literaria y teatral.
- Área de Inglés: Lo ideal sería la posibilidad de que parte de la acción didáctica propuesta, pudiera desarrollarse en inglés.

A continuación, concretamos nuestra propuesta de material docente y guía para el alumno. Hemos incluido una única versión, la del docente, al adquirir ésta un formato que incluye, a través de un código de colores, la propia versión del profesor y la del alumno en el mismo documento, fácilmente identificables por un código de colores. En la guía del docente, en color negro aparece la información que sólo debería quedar disponible para el profesor, y en azul la que se incorporaría íntegramente al alumno. Asumimos que en la guía podrá aproximarse el lector a toda la información completa sin necesidad de redundar en dos guías con el mismo contenido. Esta guía se incluye completa en el Anexo 2 de este trabajo. A continuación explicamos el desarrollo y sentido de dicha guía.

A) Objetivo

El objetivo a la hora de realizar la propuesta de una guía didáctica para los alumnos y docentes, ampara y consolida la idea del museo como espacio no sólo de deleite sino de educación, al servicio de la sociedad.

La guía para último ciclo de primaria y primero de secundaria, en sus dos versiones, la del docente y la del alumno, tiene como fin acercar América y sus

culturas indígenas a las etapas educativas mencionadas. Conduce este objetivo, proporcionando asistencia e información científica al docente motivando y estimulando una visita lo más provechosa posible, en base al propio rigor científico, y tratando de alejar estereotipos y posibles errores vinculados a la materia.

B) Descripción.

Nuestra propuesta de material docente para estas etapas tiene forma de documento, que debería estar disponible para el docente y sus alumnos en formato papel y on line. Considerando que en estas edades 10-14 años, todavía el uso de plataformas móviles no es tan generalizado como en la etapa inmediatamente siguiente. Lo ideal es que dicho material sea trabajado antes, durante y después de la visita en el centro escolar, a fin de rentabilizar al máximo la visita, y los conocimientos derivados de la misma. Este material, en la versión del docente, consta de la siguiente estructura:

- a) Presentación.
- b) Breve introducción al Museo de América
- c) Vamos a pensar.
- d) Contrastar
 - d.1) El conocimiento de América
 - d.2) Mapa: Vamos a explorar América
 - d.3) Mapa: Diversidad cultural en América
- e) Piezas seleccionadas: Dentro de cada una de ellas distinguiremos las siguientes secciones, de participación del alumno:
 - e.1) Observamos la pieza
 - e.1.1. ¿Qué es?
 - e.1.2. ¿Qué nos dice la pieza sobre la cultura cuando planteamos interrogantes clave?

- e.2) Elaboramos y Asociamos
 - e.2.1. Elaboramos
 - e.2.2. Asociamos
- e.3) Sintetizamos

Así pues, se asume que el conjunto del material propuesto emplea como logos interno en su discurso, el lenguaje propio de la institución museística: la cultura material. Así, se han seleccionado cinco piezas del Museo de América. La idea es que dichas piezas transporten al estudiante a una serie de contenidos relacionados con el currículo educativo.

Así, en función de los contenidos curriculares que en primaria y primera etapa de secundaria nos pueden aproximar a nuestras colecciones de arte indígena americano, hemos dividido nuestro material en tres grandes áreas bien diferenciadas. Cada una de las mismas vendrá acompañada de una serie de preguntas y reflexiones que deseablemente serán trabajadas por el alumno, y hacia las que el docente deseablemente dirigirá el aprendizaje de sus estudiantes. Veamos cuáles son estas tres áreas:

1.- La primera se correspondería con una introducción al museo como institución cultural que alberga patrimonio de muy diversos tipos, si bien nosotros nos aproximaremos a él desde una perspectiva histórico, artística y cultural.

2.- La segunda área que abarcaremos en nuestra propuesta de acción didáctica será una aproximación al continente americano desde tres puntos de vista que permitan concretar nuestro objeto de estudio, a fin de evitar confusiones y fatiga visual en el propio museo. Estos tres puntos de vista son:

a) Aproximación a nuestro conocimiento sobre América por medio del momento histórico del Contacto entre ambas realidades, promoviendo algunas rupturas con respecto a ciertos estereotipos.

b) Aproximación a la realidad geográfica del continente, señalando aquellos accidentes geográficos más destacados del mismo.

c) Aproximación cultural al continente. En este momento, el contenido se centra ya únicamente en los vínculos medioambientales y culturales de las áreas que representan a las piezas seleccionadas.

3.- La tercera cuestión sería directamente la propia selección de piezas. Hemos optado por elegir cinco piezas representativas del Museo de América. Entendemos que dicho número no llegará a producir fatiga en el estudiante. La idea es al mismo tiempo la de contextualizar dichas piezas con otras que complementen el conocimiento de las culturas que queremos representar, bajo la idea de *museo contextualizado*. Dentro de cada pieza, profundizaremos en la propia información que ésta es capaz de transmitirnos, apuntando en aspectos como: la observación, la capacidad de descripción, asociación, análisis y síntesis del alumnado. Emplearemos la transversalidad como una propuesta interesante que nos permita profundizar en ciertos valores educativos como el respeto, la tolerancia, la diversidad cultural como factor esencial de entendimiento entre culturas, etc.

La selección de piezas realizada y los criterios que justifican dicha selección, son expuestos a continuación. Pero de manera general señalamos antes de ello tres consideraciones generales a tener en cuenta:

- Son destacadas como parte del patrimonio cultural.
- Cumplen una función como fuente para conocer la historia (debido a su carácter etnográfico, reconstrucción histórica y pieza arqueológica).
- La selección excede los criterios típicos de piezas mayas, incas y aztecas, para poner de relieve y aproximar a los alumnos a otras culturas *marginales* del continente. Incluso, queremos destacar que la falta por ejemplo de

material representativo de la cultura Azteca en el Museo de América, no nos ha permitido seleccionar ninguna pieza de esta cultura¹⁸⁸.

- Se presentan dos piezas de las culturas más emblemáticas del área (Maya e Inca) en base a su tratamiento en el currículo académico, conscientes de su grado de complejidad socio-política como estados antiguos. Al mismo tiempo se introduce al alumnado al conocimiento de las culturas indígenas de América en base a sociedades menos complejas constituidas en bandas y tribus, cuyo menor grado de complejidad social, probablemente aproxima de una manera más eficaz al alumnado de estas etapas educativas a la realidad americana.
- Las piezas serán presentadas siguiendo un criterio geográfico norte-sur.

Nuestra selección de piezas es por tanto la siguiente¹⁸⁹:

1.- KAYAK CHUGACH: Se trata de una de las dos piezas etnográficas presentadas. Representa a tamaño reducido una embarcación tradicional del área cultural Ártica (de su vertiente más occidental y orientada hacia el Pacífico). Creemos que dicha elección constituye una rica fuente de conocimiento para los estudiantes a la vez que una destacada fuente de atracción. Su caracterización como un área con un medioambiente considerado extremo, que obligó a las culturas allí asentadas a realizar una extraordinaria adaptación al entorno para conseguir sobrevivir a la escasez de recursos y bajas temperaturas, el hecho de que nos permite hablar de estereotipos por medio de la propia y errónea designación de los pueblos que allí se asentaron, a la vez que mostrar la idea de cambio y evolución cultural, por medio de las actuales poblaciones autóctonas del área, genera múltiples opciones educativas. Esta pieza es altamente representativa de estas culturas, porque nos traslada al modo en que obtenían sus principales recursos económicos que garantizaban su supervivencia, a la vez que

¹⁸⁸ Consideramos que el Códice Tudela por ejemplo, que bien podría merecer nuestra atención, puede esconder una excesiva complejidad en función del público al que estamos destinando nuestra propuesta y su nivel madurativo.

¹⁸⁹ La información que aparece a continuación respecto a las razones que nos han llevado a seleccionar las piezas incluidas en la guía, no se incluyen en la guía del docente.

nos introduce en su mundo simbólico y de creencias, su medio para confeccionar la indumentaria que portaban, sus representaciones artísticas, y en la actualidad en buena medida su identidad como veremos a través precisamente del arte.

2.- TIPI DE LAS LLANURAS: Nos encontramos en este momento frente a una reconstrucción histórica, probablemente la estrella del Museo para los niños de estas edades. Estos, toman como referencia este tipo de vivienda características de las Llanuras o Praderas de Norteamérica para vincularla con conocimientos previos adquiridos de manera mucho más superficial a través de la literatura, el cómic, el cine, etc. Una vez más, permitirá por tanto asentar conocimientos más elaborados sobre las culturas que producían este tipo de viviendas, rompiendo algunos estereotipos e introduciendo por ejemplo cuestiones destacadas relacionadas con el currículo educativo como son la idea de diversidad cultural, conocerán un nuevo medioambiente capaz de generar nuevos sistemas adaptativos, que incluyen incluso lo que la historia en ocasiones ha considerado una involución cultural por tratarse en parte de pueblos que tras conocer la agricultura, decidieron retomar la senda de la caza, en este caso del bisonte. Se valorará la importancia de la introducción en una cultura de elementos que modifican los patrones y sistemas básicos de su conducta, como en este caso la introducción del caballo. Además, incluiremos un texto, que nos traslada a la imagen e importancia del anciano para estas culturas, tratando de crear un paralelismo con la propia imagen que en nuestra actual cultura occidental tienen los ancianos y especialmente la imagen de los abuelos. Con ello tratamos de estimular y poner de manifiesto las bondades de una relación de respeto y tolerancia entre niños y abuelos/ancianos.

3.- FIGURILLA MAYA DE ESTILO JAINA

No podemos obviar que buena parte del currículo educativo dedicado al continente americano, pone de relieve las tres grandes culturas: mayas, incas y aztecas. Es por ello necesario, entendemos, que haya una aproximación en este sentido a parte de ellas. En el caso de las colecciones mayas del museo, hay que

señalar que su presencia es abundantísima y en algunos casos además de gran relevancia. Hemos creído importante introducir al estudiante en la disciplina arqueológica en lo referido al mundo maya, como principal fuente para conocer su historia. Las figuritas de estilo Jaina, en concreto la que hemos seleccionado, nos pone en relación por una parte el mundo maya, con el mundo funerario y de creencias, y con la música (al tratarse de una figurilla-silbato). La selección en este caso ha sido más complicada debido a la abundante colección maya como señalábamos, pero es cierto que al asociar este tipo de posibles piezas a nuestro público escolar, muchas de ellas podrían resultar arduas y poco aceptadas o asimiladas (caso de relieves, vasos cerámicos con complejas inscripciones). La pieza seleccionada, permite al alumno/a con relativa facilidad, hacer uso de la potencial metodología que ofrece el museo para su aprendizaje, a través de la observación, descripción, y posterior análisis y sistematización de la información. Pretende al mismo tiempo, la elección de esta pieza, constituir una aproximación claramente al mundo simbólico maya.

4.- FIGURITA DE ORO DE UNA LLAMA-INCA

El mundo andino representa otro ejemplo de extraordinaria singularidad adaptativa en buena parte de su territorio. Las culturas andinas, incas, y previas a ésta, están altamente representadas en el Museo, con piezas de singular belleza. Ello dificulta mucho la selección. No obstante, hemos primado como criterios, por una parte el hecho de seleccionar una pieza inca, que permita al alumnado una vez más una aproximación aun contexto probablemente ya conocido. Por otra parte la introducción de un nuevo material como es el oro, con técnicas de realización propias de la fundición. Al mismo tiempo nos introduce también en el mundo funerario y de creencias del mundo andino. Pero sin duda, nuestro particular interés en esta pieza, estriba precisamente en la figura representada: la llama. Se trata ésta de uno de los diferentes tipos de camélidos que habitaron en el área andina. Aquí la importancia de estos animales se dejó sentir muy especialmente en diferentes manifestaciones artísticas como el tejido, la representación en diferentes soportes como la cerámica, orfebrería y muy

especialmente cabe destacar su importancia como animal doméstico y recurso económico, que derivó en una concepción de la llama como animal sagrado por sus múltiples funciones.

5.- TOCADO AMAZÓNICO

Finalmente hemos querido tomar una muestra representativa del área amazónica. En ésta, probablemente el material más representativo está constituido por las diferentes obras realizadas con plumas de los más variados tamaños y colores fruto de las extraordinarias y múltiples especies de ave del área. Si bien este tipo de manifestación artística no es únicamente propia del área, probablemente los ejemplares más singulares y llamativos si pueden asociarse a la misma. Mezclando plumas, con fibras vegetales, semillas, incluso pequeños escarabajos y élitros, se han obtenido ejemplares de tocados, pendientes y brazaletes de gran belleza, que generalmente han servido como adornos distintivo de rango para jefes y chamanes. Así, este tipo de decoración nos habla de numerosos datos relativos a la cultura que la produce, así como del medio ambiente en el que se ubica.

C) Metodología

La metodología empleada para la elaboración de este material se ha basado en los siguientes aspectos que detallamos, siguiendo la lógica propia del discurso museográfico y sumando las posibilidades que ofrece al mismo un aprendizaje de tipo constructivista. Así, atendemos a los puntos clave señalados por Pastor (2007: 53-55), desarrollándolos en base a nuestro objeto de interés:

- a) “Una aproximación sensorial al objeto”: Ello es permitido a través de la visita al Museo y del material entregado al alumnado. Se buscará que el estudiante discrimine información como: tamaño, escala, materiales, colores, texturas.

- b) “Búsqueda de otras informaciones”: nuestra propuesta de visita al museo y de material didáctico, pretende mostrar al alumnado y al docente, la idea de museo contextualizado Vs. museo descontextualizado tratando de romper con la mera imagen de museo contenedor de piezas. Así, trataremos de relacionar las piezas seleccionadas que nos dan pie a narrar y aproximarnos a capítulos concretos de la historia, con otras propias de las mismas culturas expuestas también en el museo y que nos ayudan a conocer más sobre las culturas en concreto que estamos trabajando. El propio material aportado se conforma como recurso que invita a la utilización de otros tantos en forma de documentos gráficos, textos. En este sentido la aportación del guía y docente para estimular que el alumno fije su atención en otras piezas de la colección vinculadas a nuestras piezas seleccionadas, es determinante.
- c) Una fase posterior, tratará de invitar a docente y alumno al “análisis y discusión de la información obtenida”. Nosotros planteamos esta cuestión a través de preguntas incluidas en el material propuesto -a través de las hojas de registro, observación o cuaderno de campo- que el docente deberá trabajar previamente en el aula, y que preferiblemente deberán haber sido tratadas a lo largo de la visita, a fin de redundar en los aspectos más característicos que el alumno debe recordar de la misma. Así, Pastor (2007: 57) señala que en esta fase deberán atenderse aspectos como: uso, materiales, diseño, elaboración y significado del patrimonio que hemos presentado. Partiendo de dichas premisas, pondremos la atención en cuestiones que nos permitan adoptar diferentes perspectivas de análisis del objeto y de su contexto, de manera que la síntesis final posterior, nos permite

ahondar en un conocimiento mucho más global y menos parcelario del hecho representado por el objeto.

- d) Finalmente, Pastor señala una última fase consistente en: “recordar, comparar, relacionar y sintetizar”. Las propias cuestiones que planteamos en la propuesta de actividad como parte del aprendizaje, unido a la deseable visita al Museo, incluirán metodologías que lleven a la consecución de las citadas acciones, siempre con la idea de que el alumno sume propuestas y experiencias, así como vivencias particulares a nuestra propuesta. Esta fase debe ser además llevada a la práctica en el aula, pero igualmente la visita, debe ser dinamizada por un guía que permita ya en el propio espacio del Museo crear esas fases de experimentación (entendemos que sin entrar en conflicto con la propia protección del patrimonio expuesto en el Museo), descubrimiento, observación, descripción, análisis y síntesis de la experiencia global.

E) Las competencias

Las competencias básicas que fomentarán nuestra acción didáctica, atendiendo al RD 126/2014 que regula el currículo básico de Educación primaria, y RD1105/2014 que regula el de secundaria son principalmente:

Para primaria:

- Competencia lingüística
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencia social y cívica
- Conciencia y expresiones culturales

Para secundaria:

- Comunicación lingüística
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Competencia digital
- Conciencia y expresiones culturales

Será criterio del profesor que visita el Museo, primar lo deseable para su curso con una mayor extensión. Nosotros en este sentido hemos trasladado una serie de propuestas a modo de ideas que puedan suponer un soporte u orientación para su actividad docente.

F) Los recursos empleados para la elaboración de este material.

Fundamentalmente se han empleado como recursos: fuentes bibliográficas, el sistema de normalización documental DOMUS del Museo de América, y el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

A continuación presentamos la guía que hemos venido explicando, como propuesta para los últimos cursos de primaria y primer ciclo de secundaria para el docente, que incluye como ya señalábamos en su interior, la propia versión del alumno, atendiendo al código de color que se especifica en su propia presentación, es decir el negro para la información que sólo estaría disponible para el docente, y el azul para la información disponible para el docente y para el estudiante. El profesor por tanto tendría a su disposición ambas versiones en un único documento, que por supuesto incluiría las hojas de registro, observación o diario de campo. Para visualizar este documento, ver el **Anexo 2**.

2.2.1.2. *Acción didáctica para: segundo ciclo de educación secundaria (3º y 4º curso)*¹⁹⁰

Atendiendo una vez más como referencia a la publicación de José M^a Cuenca y Myriam J. Martín, nos fijamos en sus consideraciones respecto al uso educativo del patrimonio cultural en esta etapa (2014: 55). Ambos autores indican que la propuesta debe centrarse más en referentes artísticos, sin obviar los históricos, y atendiendo de forma secundaria los naturales, que serán tratados desde una perspectiva de diversidad. Se promoverá la “búsqueda, obtención y selección de información a través de diferentes fuentes; valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico, colaborando en su conservación”. Se tendrán en cuenta de manera más específica los factores espacio temporales inherentes a esta etapa.

Partiendo de esta idea, los bloques de contenidos que trabajaremos en este caso serán, fundamentalmente los mismos que en la anterior etapa, citados en la página 424. A estos, añadiremos el siguiente (Fig.46):

La Ilustración como pretexto para conocer, a través de las expediciones científicas del S. XVIII y las primeras excavaciones arqueológicas españolas en América, las culturas indígenas del continente, teniendo como referencia las piezas que llegaron a España.

Fig.46. Contenido añadido a la etapa de secundaria con respecto a los ya mencionados para primaria, que son igualmente válidos para secundaria.

Atendiendo a los contenidos del propio currículo educativo, para segundo ciclo de educación secundaria, señalaremos como parte de nuestro interés los siguientes. Fundamentalmente en torno al espacio humano, se tratarán: la actividad económica y recursos naturales. En el área de Historia: las monarquías

¹⁹⁰ Remitiremos buena parte de la información contenida en este epígrafe, precisamente a la señalada en el anterior referido a la etapa de último ciclo de primaria y primero de secundaria. Ello se debe a que la exposición de motivos responde básicamente a una misma forma de trabajo, bajo criterios similares extensibles a ambas etapas. Por ello nos limitaremos a señalar para este caso las particularidades nada más que distinguen a esta etapa de la anterior, más que a repetir de nuevo las similitudes con la misma.

modernas, la conquista y colonización de América, los s. XVI- XVIII en España y Europa y sus principales manifestaciones artísticas. El s. XVIII en las artes y ciencias en Europa, y la relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la geografía y la historia.

A continuación, concretemos nuestra propuesta de acción didáctica. En este caso proponemos una acción basada en el uso de las Nuevas Tecnologías de la información a través del uso de códigos QR que nos dirigen a una plataforma educativa on line, concretamente a una *EDUWIKI* o *WIKI EDUCATIVA*. Ésta se configura como una comunidad de acceso restringido, a la cual podemos acceder a través de una plataforma digital móvil. En ésta se facilita una guía educativa para los alumnos de segundo ciclo de secundaria. Dentro de la propia Guía se desarrollan los contenidos de aprendizaje, e igualmente el cuaderno de campo o registro de observación para que el alumno se descargue y pueda trabajar en el aula y en el propio Museo.

A) Objetivo

En este caso partimos de dos cuestiones:

- No distinguimos entre versión para el docente y versión para el alumnado debido a un mayor grado de autonomía en el aprendizaje en esta etapa.
- Consideramos más probable, más extendido, el uso de plataformas digitales móviles en esta etapa entre los estudiantes.

Nuestro objetivo general sería, al igual que en el caso de la anterior guía, realizar una propuesta didáctica para alumnos y docentes, que consolide la idea de museo como espacio educativo. De manera concreta nuestro objetivo es acercar, desde el rigor histórico, las culturas indígenas de América al estudiante de último ciclo de secundaria, en base a los contenidos disciplinares y transversales del currículo de etapa.

B) Descripción.

Se trata de una plataforma educativa on line a la que se accede por medio de códigos QR que se pondrían a disposición del docente y de sus alumnos. Estos permitirán el acceso a través de plataformas digitales móviles.

La estructura de este material es muy similar a la Guía anterior, con las salvedades que el propio formato establece. Tras una breve introducción, los contenidos aparecen presentados en 9 pestañas dentro de la propia wiki. Se trataría de las siguientes:

- a) Información útil del proyecto para el Docente.
- b) El Museo de América como fuente para conocer la historia.
 - b.1) ¿Qué disciplinas nos aproximan al conocimiento de la historia?
 - b.2) ¿Qué es un museo?
 - b.3) El Museo de América
- c) La Ilustración como contexto.
- d) Expediciones científicas como pretexto.
 - d.1) ¿Por qué se realizaron expediciones científicas a América en el s. XVIII?
 - d.2) ¿Quiénes formaban parte de esas expediciones?
 - d.3) Algunas piezas del Museo de América fueron recogidas en las expediciones científicas del s.XVIII ¿En cuáles?
 - d.3.1) Expediciones a la Costa Noroeste de América.
 - d.3.2) Expediciones a Centro y Sur América.
 - d.3.3) Primeras Excavaciones Arqueológicas en América.
- e) Sumamos contexto + Pretexto y conocemos América a través del arte de sus culturas indígenas.
 - e.1) América se divide en áreas culturales ¿Cuáles son?
 - e.2) ¿Cómo nos enseña el Museo de América la historia de las culturas indígenas de América?

- f) El conocimiento de América.
- g) Guerreros Tlingit de la Costa Noroeste.
 - g.1) Límites geográficos, clima y recursos.
 - g.2) Organización social y política.
 - g.3) Manifestaciones artísticas.
 - g.4) Culturas del área.
 - g.5) Los Tlingit y los Haida a través de las piezas del Museo de América.
 - g.6) Descarga el pdf del cuaderno de campo/ hojas de registro u observación.
- h) Los Mayas, señores del maíz
 - h.1) Límites geográficos, clima y recursos.
 - h.2) Organización social y política maya.
 - h.3) Rasgos culturales mayas.
 - h.4) El Arte maya.
 - h.5) Descarga el pdf del cuaderno de campo/ hojas de registro u observación
- i) El gran reino Chimú
 - i.1) Límites geográficos, clima y recursos.
 - i.2) Organización sociopolítica chimú.
 - i.3) Manifestaciones artísticas chimús.
 - i.4) Descarga el pdf del cuaderno de campo/ hojas de registro u observación

Las pestañas g, h, e i, incluyen cada una de ellas un cuaderno de campo, hojas de registro u observación. Se accede a este por medio de una descarga en pdf y se distinguen a través de un código de color que singulariza a cada uno de ellos, que hace a su vez referencia a un área cultural propuesta. De nuevo trabajamos a través del lenguaje que le es propio a la institución museística, es decir, la cultura material. Para ello hemos seleccionado 7 piezas en esta ocasión.

A continuación señalamos los motivos que nos han guiado a la hora de seleccionar las piezas para esta guía.

- PESTAÑA 7: Tres piezas que forman parte de una armadura del guerrero tlingit en la Costa Noroeste; y un amuleto haida de la misma área (éste es presentado por contraposición a la armadura Tlingit, como parte de una de las actividades de estos. Por ello el grado de profundidad a la hora de abordarlo es más superficial).
- PESTAÑA 8: Un relieve maya conocido como Estela de Madrid, que es uno de los soportes del trono del rey de Palenque.
- PESTAÑA 9: Dos vasijas, con forma de botella, Chimú. Modelos clásicos del área andina. (asa-estribo).

Cada una de las pestañas incluye el siguiente esquema de acción didáctica:

- 1.- Observamos la pieza
- 2.- Describimos la pieza
- 3.- Elaboramos y Asociamos
- 4.- Sintetizamos

Nuestra elección a la hora de elegir estas piezas, se debe a los siguientes criterios de selección que detallamos a continuación (al igual que hiciéramos en el caso de la guía de primaria). Del mismo modo que en el caso de primaria, estos motivos no se redundarán posteriormente en la propia guía.

- Todas ellas forman parte importante del patrimonio conservado y expuesto en el Museo de América.
- Todas ellas son piezas etnográficas o arqueológicas, que llegaron a España como fruto de la actividad expedicionaria y arqueológica española en América en el s. XVIII, en el marco de la Ilustración.

- Las piezas seleccionadas representan culturas con un grado de evolución sociocultural entre jefatura y estado. La complejidad de este tipo de organización sociopolítica tiene mayor potencial de aprendizaje en el seno de alumnos de las edades a las que nos dirigimos en este caso a diferencia de lo detallado en el caso de primaria.
- Las piezas seleccionadas son de tipo etnográfico o arqueológico. Todas ellas representan diferentes formas de aproximarnos al conocimiento de la historia.
- Las piezas Tlingit no necesariamente forman parte de la misma armadura, si bien suelen representarse juntas, y se exponen parte de ellas de forma conjunta en el Museo. En cualquier caso, las tres piezas unidas, pueden aproximarnos de forma muy precisa al conjunto de la armadura de esta cultura.
- La selección de la pieza Haida, se debe a varios motivos. El primero de ellos por su indudable belleza y técnica empleada. Además cabe destacar que se trata de una pieza que se considera la primera, etnográfica, más precisamente documentada en relación a cómo fue obtenida y cómo llegó a España.
- La pieza Haida y las Tlingit pertenecen a la misma área cultural del Noroeste. Unas representan la contraposición a la otra, en el sentido de que las Tlingit se enmarcan dentro del medio natural, mientras que el amuleto Haida se enmarcaría dentro del mundo sobrenatural.
- La cultura Maya, uno de los estados antiguos más evolucionados de América, representa sin duda una muestra extraordinaria de conocimiento y aprendizaje. La pieza en sí que presentamos es de gran belleza y relevancia. Nos permite aproximarnos a la historia y el mundo simbólico de la elite maya, a la vez que a una de las representaciones más características del arte maya: el relieve escultórico.
- Finalmente la cerámica chimú. El Chimú fue un reino que se extendió en el área central andina y que alcanzó gran importancia en el período inmediatamente anterior a la expansión Inca. Alcanzó un alto grado de

evolución sociopolítica. Las dos cerámicas seleccionadas nos aproximan al conocimiento de esta cultura, muy especialmente al del tipo de recursos empleados por sus poblaciones. Se trata de una cerámica naturalista y eminentemente realista. Llegó a España a través de la excavación de Martínez Compañón, de la que se generó una lista de los objetos enviados a España. Algunos de los claramente identificados, son las dos piezas que presentamos.

Finalmente, para acceder a la información contenida en la guía tenemos que remitirnos al siguiente código QR (Fig. 47). Remitimos en este momento al propio código para poder acceder a la información contenida en la wiki. En su defecto, para el lector que no tenga disponible dicho formato, puede acceder al mismo a través del **Anexo 3** contenido en este mismo trabajo.



Fig. 47. Código QR de acceso a la *EDUWIKI*.

2.2.2. Inercias de la investigación en el contexto no formal

Ya hemos tenido ocasión de señalar que la acción didáctica del Museo se dirige y destina en primer término desde y para la educación no formal. Es la formal la que el museo tiene que trabajar en base al diseño de programas específicos que atiendan a la comunidad escolar a fin de sensibilizarla y familiarizarla con el patrimonio cultural en base al currículo académico, niveles madurativos...

Por el contrario, en lo referido a la educación no formal, el museo la integra dentro de su propio discurso museográfico, y la extiende a través de actividades y programaciones específicas destinadas a niños, jóvenes, adultos, miembros de la tercera edad, familias, etc.

En este sentido, y como complemento a las propuestas de educación formal que ya hemos formulado, la inercia de nuestra investigación nos ha llevado a proponer dos ejemplos dentro de las posibilidades que ofrece la educación no formal. Atenderemos por un lado una propuesta de talleres para realizar en familia; y en segundo lugar una propuesta de introducción de las nuevas tecnologías para dinamizar, contextualizándola a la vez, la información que aparece en las piezas de sala.

2.2.2.1. Talleres en Familia

Proponemos tres talleres para realizar en familia tras la visita al Museo de América. Los dos primeros recomendados para familias con niños entre 6-12 años, y el tercero recomendado para niños y adolescentes entre los 12-16 años.

Los tres talleres están concebidos para ser desarrollados en las instalaciones del propio Museo, tras ser introducidos por un monitor o guía. Éste deberá ilustrar la actividad en sí, al igual que contextualizarla con la cultura en la

que está inspirada dicha actividad. Finalmente el guía abordará brevemente las consecuencias del cambio cultural en la sociedad en la que está inspirada la actividad.

1) Objetivo.

El objetivo de los talleres propuestos es acercar, en un contexto de aprendizaje familiar, las manifestaciones artísticas características de diferentes áreas de América. Para ello un monitor o guía, debe contextualizar previamente y de forma breve y dinámica, el uso del soporte que vamos a emplear, en base a las culturas indígenas americanas que lo emplearon y que lo puedan emplear en la actualidad.

En cualquier caso, el taller se confirma como una excusa para aprender sobre las culturas indígenas de América, en un contexto no formal, aspectos culturales a la vez que la utilización de soportes y técnicas empleadas de manera tradicional por algunos de los más característicos pueblos amerindios. Al mismo tiempo, pone de manifiesto su intención para poner a prueba las capacidades y habilidades familiares en el desarrollo de manifestaciones artísticas.

2) Descripción.

Han sido seleccionados para un contexto familiar con niños de edades comprendidas entre los 6-12 años, el uso de materiales como el arte en pluma y la cerámica. Mientras que en el caso de familias con niños/ adolescentes de edades comprendidas entre los 12-18 años, reciben la propuesta de crear un personaje de cómic ambientado en alguna de las culturas indígenas de Norteamérica.

A continuación presentamos la descripción de cada uno de los talleres. Para cada uno de ellos, se partirá de la atribución de un rol a cada miembro de la familia. Esto se traduce en el sentido de que cada miembro desempeñará una

función en la producción de la obra que se va a proponer como objetivo del taller. De este modo, la idea de cooperación de todo el grupo es necesaria para el desarrollo del producto final:

TALLER 1: ARTE EN PLUMA

Hemos visto que en función del medio en el que se desarrolla una cultura, se recurre a unos recursos para la supervivencia y la creación de cultura material u otros. Otra opción empleada habitualmente por las culturas es el intercambio o comercio, para obtener los recursos de los que la propia cultura carece. Las culturas indígenas de América emplearon los recursos disponibles en su entorno para su supervivencia, así como para la elaboración de útiles domésticos, parafernalia o indumentaria guerrera, indumentaria religiosa, etc. En ocasiones, la falta de disponibilidad de algunos de esos recursos obligó a las culturas a realizar intercambios de materiales.

Culturas como las desarrolladas en el área amazónica, algunas mesoamericanas, o en las Praderas de Norteamérica por citar algunos ejemplos, emplearon en uso de plumas, con un uso muy vinculado al mundo ceremonial y chamánico. En ocasiones, estas culturas tuvieron que desplazarse e intercambiar por otros bienes las plumas con las que crear tocados, adornos en forma de brazaletes, pendientes, sombreros, capas, etc. Los ejemplares más destacados se observan en el área amazónica, donde la variedad formal y cromática de las plumas, en función de la riqueza de la variedad de aves disponibles, es significativa.

Nosotros no disponemos en nuestro entorno de la riqueza cromática y formal que tienen las aves amazónicas. Pero vamos a practicar algunas técnicas que nos permitirán obtener resultados similares en función de nuestra habilidad. Primero aprenderemos cómo son las principales técnicas empleadas en la elaboración de esta rica variedad de adornos y posteriormente realizaremos nuestros propios diseños en forma de collares, pendientes o brazaletes de plumas, semillas y fibras.

1.- Un guía o monitor del Museo introduce la actividad, contextualizando culturalmente, formal y técnicamente el proceso que vamos a desarrollar. El monitor/a mostrará diferentes modos de modificar la forma de las plumas (por ejemplo despuntándolas, con la técnica del escotado, talla en dientes de sierra, etc). También te mostrará cómo anudarlas a un soporte de fibra.

2.- El museo proporcionará el material, las plumas, que ya han sido sometido a un proceso de tintado, para obtener múltiples colores que hagan los diseños más atractivos. Recordemos que no disponemos de aves en nuestro país con la riqueza cromática de por ejemplo el guacamayo, hecho que nos obliga a tintar los ejemplares a los que podemos acceder, generalmente plumas de aves de corral obtenidos directamente de una granja.

El Museo además proporciona las fibras con las que anudar las plumas para darles forma.

3.- Estás listo/a para crear tu propio diseño.

4.-Al finalizar tu diseño, tendrás que explicar ante todos los asistentes el sentido que tiene tu pieza.

TALLER 2: CERÁMICA.

Hemos visto que la cerámica es un elemento fundamental para la arqueología, especialmente útil para conocer la historia de culturas que no han alcanzado el grado de evolución sociopolítica que les haya permitido desarrollar la escritura. En el caso de las culturas precolombinas, la cerámica ha permitido crear largas secuencias culturales en función de su uso, forma, decoración, etc, que nos ha permitido conocer muchos aspectos de las culturas que las produjeron.

Se trata de un soporte muy extendido en el continente. Hay que señalar que en la América antigua no se utilizó el torno para la producción cerámica. Ello, más que una limitación, permitió una gran libertad al alfarero, que creó numerosas formas

únicas en el mundo, aplicando técnicas escultóricas a las vasijas y vasos, creando formas de gran belleza.

Un monitor/a explicará algunas de las manifestaciones cerámicas precolombinas más particulares y significativas de América y se pondrán a disposición de las personas que participen en el taller, durante toda la realización del mismo, imágenes por medio de fichas o proyecciones, de piezas cerámicas de diferentes culturas. Éstas son en todo caso piezas expuestas en el Museo y pretenden servir de inspiración.

1.- El Museo ofrecerá el material a los participantes en la actividad. Tanto el barro, como instrumentos que permitan dar forma y decorar la pieza.

2.- Tras la cocción posteriormente a cargo del Museo, podrán recogerse las piezas realizadas.

3.-Al finalizar tu diseño, tendrás que explicar ante todos los asistentes el sentido que tiene tu pieza.

TALLER 3: CREA TU PROPIO PERSONAJE DE CÓMIC

Las culturas indígenas de Norteamérica han sido llevadas en multitud de ocasiones a la literatura, el cine y el cómic (a veces incluso cometiendo errores culturales al atribuir ciertos rasgos a culturas que no les eran propios).

El cómic, también conocido en español como historieta o tebeo, es un relato desarrollado por medio de dibujos, que puede tener o no texto. Este formato ha sido en muchas ocasiones infravalorado por otras artes. Sin embargo detrás de muchos cómics se encuentra además de una idea original, una excelente plasmación narrativa y gráfica, una importante labor de documentación. Por ello, y debido a su capacidad para llegar a un importante número de adolescentes, puede servirnos como fuente creación, difusión y fijación de características y

concepciones propias de culturas indígenas de América, aproximándonos a un modo diferente de conocer la historia.

La labor de documentación es muy importante para este tipo de creación artística y visual. Por ello debemos tener criterio para discriminar la información que ponemos en nuestras manos. En cualquier caso, con mayor o menor acierto de documentación, América es una fuente de inspiración para muchos de los más prestigiosos tebeos. Algunos ejemplos de historietas de cómic que han sido ambientadas en América –más allá de las grandes producciones de superhéroes– son: Astérix y Obélix en América, Tintín en América, Tintín y el Templo del Sol, UmpaPá, o varios capítulos de Corto Maltés por citar algunos ejemplos.

1.- Crea un cómic ambientado en alguna de las culturas indígenas de América del Norte que has conocido en el Museo. Recuerda las características físicas y culturales del área que quieres representar, pero es importante que procures ser fiel a la realidad en lo referido a contextualización de la historieta. Puedes crear un personaje y a partir de él representar algún aspecto de su vida cotidiana que más te haya llamado la atención.

Recuerda que el cómic se representa en viñetas de manera que el orden sea de derecha a izquierda y de arriba abajo. En ella, la imagen representa lo que nos dice el texto. El texto que acompaña a la imagen, se incluye en “bocadillos”. La forma de estos bocadillos, pueden informar de la intensidad o sentido que quieres darle al texto.

2.- El Museo te ofrecerá la primera toma de contacto con la realidad cultural de América, a la vez que pondrá a tu disposición un importante archivo documental y nuevas tecnologías. A partir de aquí, se espera que puedas desarrollar tu historieta ayudado por tu familia, incluso fuera del Museo. Éste fijará un día de entrega del cómic. La entrega del mismo invita a la familia a entrar en un concurso, el ganador del cual verá expuesta su obra en el propio Museo.

3) Competencias que se pretenden alcanzar:

A lo largo del desarrollo de estos talleres, se pretende fomentar el trabajo en grupo, especialmente el trabajo en familia, fomentando la comunicación, la expresión, la cooperación, la autoestima y la empatía. A la vez se pretende dar cabida a la creatividad y a la plasmación de las capacidades y habilidades en el desarrollo de diferentes técnicas. Todo ello en un entorno que pretende difundir el conocimiento de diferentes aspectos culturales de los nativos de América.

2.2.2.2. Códigos QR como dinamización y contextualización de la información de piezas en las salas de exposición

En la actualidad, todavía muchos museos ofrecen una información escasa de las piezas que exponen. Ello dificulta la comprensión de su mensaje expositivo. Actualmente, museos como el de América, dispone de carteles de sala, algo obsoletos, cartelas con información muy reducida y en ocasiones desfasada. Al mismo tiempo nos encontramos con que no existen hojas de sala, lo cual dificulta en general mucho el aprendizaje. Las audioguías se han convertido ya en un elemento obsoleto por múltiples factores¹⁹¹.

Por ello, proponemos la creación de códigos QR en torno a las piezas o incluso códigos por salas, que permitan una contextualización mayor, aumentando la información de las piezas.

Para poder acceder a dicha información, siempre de manera gratuita para el público, sólo es necesario disponer de una plataforma digital móvil, y descargarse el programa gratuito de lectura de códigos.

¹⁹¹ En relación a los estudios de nuevas tecnologías aplicadas al museo, podemos señalar las obras de Bellido (2001a, 2001b, 2009)

El Museo no puede permitirse dejar las nuevas tecnologías al margen del propio museo, o emplearlas únicamente como reclamo para crear juegos interactivos. Deben formar parte activa del aprendizaje y conocimiento que desean transmitir en el conjunto de su discurso. La propuesta que hemos presentado para el caso de la guía de secundaria, es una muestra de cómo los códigos QR vinculados a un formato digital, podrían dar coherencia a las piezas expuestas en cada sala, aportando más información de la referida en las cartelas. En función de nuestro deseo de mayor o menor interactividad de la propuesta, tendríamos que asociar dichos códigos a un tipo de herramienta u otra.

A modo de Conclusión

Este es un trabajo diagnóstico que parte de la convicción del gran potencial de las colecciones de arte indígena americano expuestas en museos, como recurso educativo dirigido al ámbito de la educación formal principalmente. Consideramos el *museo* como una institución cultural capaz de liderar la transformación educativa desde el ámbito no formal que la escuela necesita. Para ello tomamos como punto de partida la perspectiva de la Educación Patrimonial. Nuestro principal referente ha sido el Museo de América de Madrid. A través de estas ideas, hemos propuesto un modelo de acción didáctica dirigido al alumnado de primaria y secundaria, con el objetivo de salvar los obstáculos que hemos detectado en el currículo respecto a la ausencia de contenidos vinculados con América. Dotamos en nuestro proyecto de gran importancia al uso de las nuevas tecnologías, especialmente a aquellas vinculadas con la interactividad, y proponemos dos materiales didácticos en forma de guías. Una en formato en papel para la etapa de primaria y primer ciclo de secundaria; y una en formato de *EDUWIKI* a la que se accede por medio de un código QR, como ejemplo de las posibilidades que brinda la interactividad y el trabajo colaborativo. De las inercias derivadas de esta propuesta, hemos planteado también, orientado a la educación no formal: talleres en familia; y Códigos QR como información adicional que supla la ausencia de hojas de sala en el museo.

Llegado el final de esta investigación, es el momento de establecer una correlación entre las hipótesis de partida planteadas en la introducción y los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. A continuación exponemos las conclusiones que hemos alcanzado, siguiendo un criterio clasificatorio. Posteriormente, a modo de epílogo, incluiremos una serie de propuestas de futuro hacia las que nuestra investigación nos ha conducido y que completan las conclusiones a las que hemos llegado.

1. La Antropología, la Comunicación y la Educación Patrimonial son las disciplinas que mejor pueden abordar nuestro objeto de estudio

Nuestra presentación y contextualización teórica partía desde un primer momento del evidente tratamiento multidisciplinar desde el que consideramos que se debe abordar nuestro objeto de estudio. Así, señalábamos la importancia de disciplinas como la Museología, la Museografía, la Historia del Arte, la Historia, la Antropología, la Didáctica, las Nuevas Tecnologías y la Comunicación. Hemos constatado que todas ellas son necesarias para tratar de manera integral nuestro objeto de estudio, y que en todo caso es la Antropología, desde una dimensión artística, la que mejor puede ayudarnos a comprender todos los factores relativos a las colecciones de arte indígena americano; la Comunicación es la disciplina que mejor puede mostrarnos las técnicas y estrategias para que el museo se pueda acercar a la sociedad creando un diálogo entre partes, a diferencia de la *difusión*, más vinculada a la idea de museo tradicional, que emite un mensaje unidireccional. La Educación Patrimonial por su parte, es la que mejor puede aunar ambos aspectos desde el punto de vista de la didáctica, orientándola a nuestro público objetivo y atendiendo al conjunto de los factores y dimensiones que lo integran, en nuestro caso del alumnado de primaria y secundaria.

La conjunción entre los aspectos comunicativos y didácticos en el ámbito del museo, han caminado unidos tradicionalmente en España. Creemos necesario que por una parte ambos se individualicen, y que por otra se mantengan vías de colaboración entre ambas áreas, ya que una no puede entenderse sin la otra en el ámbito museístico. Sin lugar a dudas estimamos que es necesario incrementar el perfil pedagógico entre los profesionales de museos, de manera que la perspectiva didáctica penetre en todas las áreas del museo como línea prioritaria del mismo.

Éste además, en nuestra opinión debe optar por desarrollar una verdadera labor de comunicación acercándose al concepto de museo posmoderno que

planteamos, y alejarse de la concepción de museo tradicional que difunde conocimientos sin generar campos de interrelación y diálogo con su público.

Las nuevas tecnologías se constituyen como un incuestionable sistema de aproximación a la sociedad que el museo debe tener en cuenta. No puede mantenerse al margen de dichas herramientas. Tampoco es suficiente, creemos, emplear un lenguaje basado en el uso de estas técnicas, si este no centra su atención en la interactividad, y en nuevas formas de dirigirse a la sociedad en el lenguaje que ésta habla, permitiéndola participar y descubrir desde su propia experiencia la construcción de su conocimiento. Es en este aspecto en el que se encuentra el sentido de nuestra propuesta de *EDUWIKI*, que abre posibilidades a un nuevo modo de aprendizaje de tipo colaborativo en el que toda la comunidad implicada participa a través de la generación de contenidos.

2. La singularidad de las colecciones de arte indígena americano, constituyen una destacada fuente de aprendizaje en el marco de la educación obligatoria

El conocimiento de las colecciones de arte indígena americano nos muestra aspectos que podemos vincular directamente al currículo académico dentro del área de las Ciencias Sociales especialmente. Sin embargo, hay otras áreas de conocimiento a las que el arte indígena americano se puede aproximar como las Ciencias Naturales, Las Artes Plásticas, o el Inglés.

Lo deseable sería que en el currículo la presencia de la Historia de América fuera más evidente de manera que pudiera ser abordada desde más ópticas. Pero esta carencia, no debería suponer un freno a las instituciones culturales encargadas de difundir el patrimonio. Por el contrario, cumpliendo su labor de difundir las colecciones que custodian a la sociedad, deben buscar formas alternativas de trasladar dichas manifestaciones artísticas, especialmente en nuestro caso, al ámbito de la enseñanza formal. Para ello, hemos visto que dichas

instituciones pueden recurrir al tratamiento disciplinar y al transversal. En cuanto al primero, tuvimos ocasión de presentar en función de los cursos y etapas en concreto, qué contenidos curriculares pueden generar la atracción del público escolar. Y en cuanto al tratamiento transversal, cabe citar de manera genérica la educación en valores. Desde ésta, podemos llevar al aula, teniendo como trasfondo las culturas indígenas, concepciones de diversidad cultural, sostenibilidad, respeto y tolerancia fundamentadas en el conocimiento de las culturas indígenas que produjeron las manifestaciones artísticas que expone el Museo.

Éste a través de sus colecciones, y partiendo de ellas, puede generar la base de un diálogo que genere conocimiento, aprendizaje y experiencia. Por eso, hemos visto a través de nuestra propuesta didáctica cómo las propias piezas son las encargadas de iniciar un diálogo durante el cual la propia pieza cede el testigo protagonista al estudiante, que es quien a través de las preguntas y herramientas adecuadas, reconstruirá la historia. Por ello, consideramos que efectivamente este tipo de colecciones representan un potencial educativo, que además sustentamos en sólidos estudios relativos a las propias culturas nativas que han dado lugar a las numerosas manifestaciones indígenas de América expuestas en museos a lo largo de todo el país.

Para fundamentar esto que venimos afirmando, hemos presentado una relativamente breve y generalista aproximación al arte indígena americano desde dos puntos de vista: el de su concepción y el de su contextualización. En el primer caso hemos tenido ocasión de conceptualizar el arte indígena americano dentro del arte no occidental, valorando la capacidad que estas manifestaciones generan a la hora de alejarnos del etnocentrismo característico en el aprendizaje de las Ciencias Humanas y Sociales. Ello nos aproxima a otras formas de manifestaciones simbólicas y a otros modos de entender el mundo, más completo, global e integrador, al facilitar el conocimiento de la existencia de otras culturas y promoviendo la diversidad cultural. La asombrosa capacidad adaptativa del

individuo americano a su entorno, le ha permitido experimentar con un importante número de materiales, transformándolos en múltiples soportes para la creación de manifestaciones artísticas. Éstas han generado en muchas ocasiones singulares creaciones que hemos tratado de poner en relieve desde el punto de vista precisamente de los soportes empleados, y de las culturas que las produjeron. Hemos atendido en buena medida a los patrones de conocimiento empleados habitualmente en el aprendizaje de la Historia: ubicación geográfica, recursos económicos, organización y nivel de complejidad sociopolítica, mundo simbólico y de creencias y manifestaciones artísticas. Ello nos permite constatar la estrecha vinculación entre el patrimonio cultural y el aprendizaje de la Historia.

3. Los museos de tipo antropológico en España, mantienen una concepción más vinculada a la idea de museo tradicional que a la deseada de museo posmoderno

El museo debe transformarse en un auténtico museo posmoderno, huyendo de las concepciones tradicionales que convertían a estas instituciones en templos estancos del saber accesibles a unos pocos eruditos. Sólo de este modo, entendemos que el museo estará dirigiéndose a sus potenciales visitantes en el lenguaje adecuado en el s. XXI, orientando el aprendizaje y conocimiento de sus colecciones desde una óptica participativa y abiertos al conjunto de la sociedad, por medio de una verdadera democratización de la cultura.

Ante la hipótesis que formulábamos respecto a si el museo de tipo antropológico puede adoptar la forma derivada de una concepción posmoderna de museo, creemos que sí. Hemos constatado en numerosos museos de nuestro entorno, como el Quai Branly, o museos anglosajones esta idea. Incluso el reciente inaugurado, tras un largo proceso remodelación, Museo Arqueológico Nacional, se ha presentado a la sociedad con una nueva cara que bien puede aproximarse a la idea de museo posmoderno. Sin embargo la mayoría de museos de corte arqueológico y antropológico en España denotan un claro estancamiento.

Se trata de museos con estructuras rígidas en lo referido a su capacidad, y en ocasiones voluntad, de gestión. Éste es, creemos, el principal obstáculo. A él, se unen otros como la precariedad ocasionada por los ajustes debido a la crisis económica, con profesionales altamente cualificados pero no necesariamente formados en áreas específicas de comunicación o educación, entre los que además hemos detectado una importante desmotivación. La concepción en España de la cultura como bien público que necesariamente tiene que mostrar constantemente su distanciamiento de concepciones de rentabilidad, estimamos que es un error. Precisamente el mantenimiento y cumplimiento adecuado de las funciones del museo, pasan por disponer de los recursos necesarios para hacer frente con mayor calidad y eficacia a los requisitos que la sociedad moderna demanda. Para ello, no debería asustarnos trabajar desde ámbitos como la publicidad o el marketing, tradicionalmente más vinculados al sector privado y a la obtención de una rentabilidad tangible, además de la intangible que el museo proporciona sin lugar a dudas a través de la experiencias que genera su visita.

4. El planteamiento de aprendizaje constructivista dirigido desde el museo por medio de su acción didáctica, puede ayudar a una mayor y mejor comunicación de las colecciones de la institución a la sociedad

Hemos seguido estos planteamientos en nuestra propuesta didáctica. Si bien nuestra fase de experimentación deberá ser implementada en posteriores ocasiones, incluso reorientarla a nuevos espacios como por ejemplo el Museo de Colecciones Arqueológicas y Etnológicas de la Facultad de Geografía e Historia de la UCM, que ha sufrido una remodelación recientemente.

El uso de las nuevas tecnologías tal y como planteamos nuestra propuesta especialmente en el ámbito de secundaria a través de una *EDUWIKI*, probablemente podrá ampliarse en el futuro a un alumnado de primaria también y como hemos visto al ámbito educativo no formal. A través de nuestra propuesta, se genera un aprendizaje participativo y colaborativo, en el que las aportaciones

de la comunidad escolar implicada en la acción didáctica suman siempre en todo caso. Es nuestra intención continuar con este proyecto, manteniendo habilitada la *EDUWIKI*, y ampliándola con nuevos contenidos que puedan ponerse a disposición del alumnado de primaria y secundaria especialmente.

Epílogo

Como inercias derivadas del desarrollo de esta investigación, y con la idea de dar proyección de futuro a las conclusiones alcanzadas, presentamos a continuación las siguientes consideraciones que parten del análisis especialmente derivado de la acción didáctica del Museo de América.

1. El Museo de América: Limitaciones en el desarrollo de las funciones del Departamento de Difusión

Tras nuestra conversación con la responsable de Difusión del Museo de América, Ainhoa de Luque Yarza, quedaron patentes las tremendas limitaciones con las que ésta se encuentra para poder llevar a cabo sus funciones, muy especialmente desde el inicio de los recortes económicos dirigidos de manera muy destacada a los espacios vinculados con la cultura. Así, parece evidente que la principal política del Departamento consiste, como su responsable afirma, *en tratar de preservar la identidad que les caracteriza a través del mantenimiento de las actividades y líneas de trabajo que han venido funcionando en los últimos años*. Esto impide lógicamente en buena medida, al no ver aumentado el presupuesto, el desarrollo de nuevas actividades y propuestas. A pesar de ello, el Museo, y muy especialmente sus profesionales, se reinventan y diseñan numerosos proyectos con ilusión, pero básicamente aquellos que puedan implicar coste cero.

Es precisamente la profesionalidad del equipo del Museo, la que permite que éste mantenga unos niveles de calidad y difusión satisfactorios. No obstante es objeto de nuestro trabajo, desde el respeto y la humildad, tratar de aportar sugerencias en su modo de actuación que permitan aumentar la repercusión del museo en los centros educativos de primaria y secundaria, e incrementar de este modo el número de visitantes. El desarrollo de nuevas propuestas para el Museo en el ámbito de la difusión, tienen actualmente como punto clave la necesidad de contar con el presupuesto adecuado para ponerla en marcha, aspecto que ya hemos visto, es algo complicado en estos momentos. Pero el Museo, a nuestro

parecer, no puede alegar estos como los únicos motivos que le llevan a mantener una estructura cerrada o limitada a la introducción de nuevas perspectivas que le permitan crecer como institución. Los continuos recortes en el ámbito cultural no son la única causa; la adhesión de museos estatales a una rígida estructura ministerial, la excesiva burocracia, dificultan la introducción de medidas que puedan agilizar ciertas cuestiones o áreas concretas del museo. Y desde nuestro punto de vista, todo ello genera una situación de atonía, desaliento, y en muchas ocasiones hastío de los propios profesionales del museo a la hora de desarrollar su trabajo e implementarlo y adaptarlo a nuevas perspectivas y necesidades. A ello, podríamos añadir, que la autora de este trabajo se ha encontrado con verdaderas dificultades para conseguir algunas respuestas por parte especialmente del ámbito del Departamento de Difusión¹⁹².

2. El Museo de América: Importancia de la flexibilización de la programación didáctica del museo, para un incremento de la calidad entre el museo y la escuela

Asumimos que el profesional del museo es quien mejor puede trasladar las bases de conocimiento que después los escolares y adolescentes complementarán con sus propias experiencias y conocimientos previos. Al mismo tiempo, un trabajo en equipo entre profesorado y profesionales del museo, permitirá trasladar al alumnado la idea de verdadera conjunción y entendimiento entre el ámbito educativo y el patrimonio cultural. Pero como hemos visto, en relación a los motivos por los que el programa *Madrid un Libro Abierto* ha dejado de contar con el Museo de América como institución beneficiaria del propio

¹⁹² Agradecemos la reunión mantenida en el propio Museo con los responsables de las áreas de colecciones prehispánica y etnográfica: Andrés Gutiérrez y Beatriz Robledo. Igualmente quiero agradecer a la responsable del área de Difusión su reunión conmigo, pero queremos señalar la dificultad que supuso poder llevarla a cabo con ella o con algún miembro del Departamento, así como la escasa información facilitada. Algunos datos debían ser facilitados posteriormente a la visita y esta fluidez de comunicación no ha llegado a poder completarse por falta de respuesta del Museo.

programa, sería necesario que el Museo creara los canales necesarios y mecanismos para abrirse a propuestas y flexibilizar su programa de visitas, adaptándolos al currículo académico y a los intereses del público potencial.

3. El Museo de América: mirando al factor de la localidad

El museo debería volcar su comunicación y atracción de público en el sector de la propia población local especialmente, atendiendo a toda la composición social de la ciudad y del país, y haciendo especial hincapié en la población de origen americano. En este sentido, ya hemos tenido ocasión de ver el modo en el que el Musée du Quai Branly atrae público de la ciudad de París con gran éxito. La transformación en este sentido del museo, en un verdadero centro cultural, puede facilitar esta forma de acercarse a la sociedad.

4. El Museo de América: El museo llama a las puertas de la escuela periférica, con la maleta didáctica debajo del brazo

El museo debe acercarse a la sociedad desde el punto de vista de lo local. Pero además debe asumir su faceta de difusión contemplando el desplazamiento de personal de la propia institución, acompañado por un kit de material o maleta didáctica, a los propios centros escolares periféricos, rurales. Actualmente el Museo de América no dispone de esta opción que creemos aproximaría América a muchos escolares, promoviendo incluso una posterior visita, ya probablemente de otro tipo, más familiar –teniendo que incentivar de este modo también el Museo la creación de más material en el ámbito no formal. Esta opción la encontramos interesante, teniendo en cuenta que los colegios seleccionan las visitas extraescolares ajustándolas mucho por cuestiones de tiempo para satisfacer el currículo, o de presupuesto por ejemplo. Por ello, en no pocas ocasiones se eligen destinos para las visitas más populares, y que más contenidos curriculares se

considera que pueden abarcar sus colecciones. En este sentido, probablemente por desconocimiento, el Museo de América queda a veces lamentablemente destinado a un injusto segundo plano. Sería una alternativa excelente para escuelas rurales, alejadas de la ciudad.

5. El Museo de América: La posible relación entre el museo y el mundo editorial

Es de sobra conocida la capacidad de las editoriales de libros de texto para ejercer influencia en el tratamiento y la profundidad en la que los contenidos son expuestos en sus publicaciones. No resulta a priori descabellado proponer que el Museo se acercara igualmente a las propias editoriales para brindarles un punto de apoyo en el que volcar sus contenidos, de manera que estos pudieran aproximarse a cuestiones relacionadas con América. Actualmente editoriales como Anaya, por citar un ejemplo, tratan unidades didácticas en la etapa de Infantil relativas a la historia o el patrimonio cultural como China o la Prehistoria, debido a las numerosas oportunidades que a nivel pedagógico pueden ofrecer dichos contenidos. El centro posteriormente desarrolla numerosas actividades a colación de las propuestas incluidas en las unidades, ofreciendo opciones que les permiten integrarlas en muchos aspectos del currículo. La idea de que América se acercara a este tipo de espacios, desde edades tempranas, se constituye como una opción muy positiva en el propósito de difundir el continente en el marco de la educación formal, promoviendo a la vez la visita al Museo. Para ello, el Museo debería acercarse al ámbito editorial, realizando de algún modo una especie de campaña de marketing desde la que difundir su producto: *América*.

6. El Museo de América: La transparencia de la programación didáctica del museo

En el Museo de América el programa educativo no está disponible para el público, no solamente al investigador sino tampoco para los propios colegios que

tengan interés en visitar el Museo. Ello se debe, tal y como justificó la responsable del Departamento de Difusión, a que dicho programa educativo se considera propiedad de las educadoras. Éstas son trabajadoras externas (trabajadoras de la empresa adjudicataria del servicio educativo, ya que es un servicio externalizado), y la documentación educativa con la que trabajan se considera de elaboración propia de las educadoras, y su instrumento personal de trabajo, que no debe ser facilitado ni accesible al público. A la hora de tratar de saber más en torno al programa educativo del Museo, o de poder tener acceso al nombre de las empresas adjudicatarias que realizan y ejecutan dicho programa educativo, nos hemos encontrado con un muro por parte del Museo, que nos impide conocer el tipo de desarrollo pedagógico y fundamentación teórica que se ha empleado¹⁹³.

7. Distanciamiento entre el Museo de América y el Departamento de Antropología de América de la UCM

El Museo de América se encuentra ubicado entre el campus de Ciudad Universitaria de la UCM y el distrito de Moncloa. Su proximidad por tanto a la comunidad educativa¹⁹⁴ es un hecho. El Museo, lejos de aprovechar esta situación, se encuentra hoy claramente distanciado incluso del Departamento de Historia de América II (Antropología de América) de la Universidad, desde el cual podrían aportarse numerosas ideas y colaboraciones. No siempre la situación ha sido ésta y en el pasado ha habido numerosas colaboraciones entre ambos espacios, que han permitido el desarrollo de conferencias, cursos, seminarios, trabajos de investigación e incluso prácticas de alumnos. Lamentablemente en la actualidad, posibles desavenencias entre ambas esferas, Museo y Universidad, tienen como consecuencia el perjuicio del visitante al no existir en la actualidad entendimiento entre ambas partes. Sólo puntualmente se promueve la participación de alguno de los alumnos de master del propio Departamento en el Museo. En este sentido, queremos además señalar que una buena parte del

¹⁹³ Numerosos museos incluyen actualmente en sus webs sus programas educativos, por ejemplo el Museo del Prado o la Fundación Lázaro Galdiano,

¹⁹⁴ Entiéndase de educación superior.

profesorado universitario especializado en Antropología Americana manifiesta haber trasladado en numerosas ocasiones al propio Museo su ofrecimiento para ayudar a documentar piezas o hechos que consideran erróneos tal y como están presentados actualmente en el Museo, y sienten que su ofrecimiento no ha sido tenido en cuenta.

8. El Museo de América: La importancia de mantener una comunicación ágil y fluida

El museo debe tener la capacidad de destinar los recursos de que disponga, para una rápida respuesta a la solicitud de información y de contacto con los medios, o con visitantes o investigadores que por algún motivo especial se dirigen a dicha institución. En este sentido, como ya mencionaba, he podido comprobar que la propia institución establece numerosas trabas en el ámbito de la investigación externa. Aunque ante todo quiero poner de manifiesto las enormes facilidades que el personal del área de colecciones ha puesto a la hora de mantener una reunión en la que responder abiertamente a todas las preguntas planteadas para esta investigación. Sin embargo dicha información no fluyó con la misma agilidad ni transparencia desde el Departamento de Difusión.

9. El Museo de América: Importancia de los DEAC

En relación al conocimiento y revalorización del patrimonio, es clave el papel del museo a través de sus programas educativos dirigidos desde los respectivos Departamentos de Educación y Acción Cultural y/o Difusión. Actualmente, la mayor parte de los museos estructuran en dicho departamento las áreas de difusión y educación. Es habitual igualmente que el perfil del personal que se dedica a ambas áreas no sea especializado en ninguna de ellas, sino que el trabajador/a en concreto que lo desarrolla vaya familiarizándose con las mismas

en base a la experiencia que va adquiriendo en su puesto de trabajo o por el mayor o menor grado de interés y responsabilidad. Esta es desde nuestro punto de vista una problemática que arrastran los museos, por el propio sistema de acceso a dichos puestos y por percibir, generalmente desde la absoluta negativa, la introducción de ciertos factores y concepciones de la empresa privada en torno a la comunicación corporativa y el marketing. Se trata de un departamento que precisa de la misma seriedad y profesionalización que cualquier otro departamento del Museo. Creemos que es fundamental que especialistas en comunicación cultural e institucional formen parte de este departamento, de la misma forma que especialistas en pedagogía y educación. Otra alternativa sería la profesionalización del educador patrimonial. Creemos que el actual modelo por el que se accede a la plaza de facultativo de museos no se caracteriza por buscar la verdadera profesionalización de los departamentos. Este, desde nuestro punto de vista, es un error ya que el producto final de las labores desempeñadas en dicho departamento podrían tener un mayor alcance educativo.

10. El Museo de América: Acercamiento a las colecciones desde el bilingüismo

El Museo de América está ubicado en la ciudad de Madrid, lugar donde se ha llevado a cabo una fuerte apuesta por el bilingüismo en las escuelas en las etapas de primaria y secundaria. El Museo tiene una oportunidad excepcional para promover el acercamiento a la escuela, ofreciendo alternativas didácticas en torno a sus colecciones en inglés.

La situación general analizada en referencia al Museo de América, podría hacerse extensible a otros tantos museos. Resumimos las conclusiones en torno a la mencionada institución en el siguiente diagrama (Fig. 48):

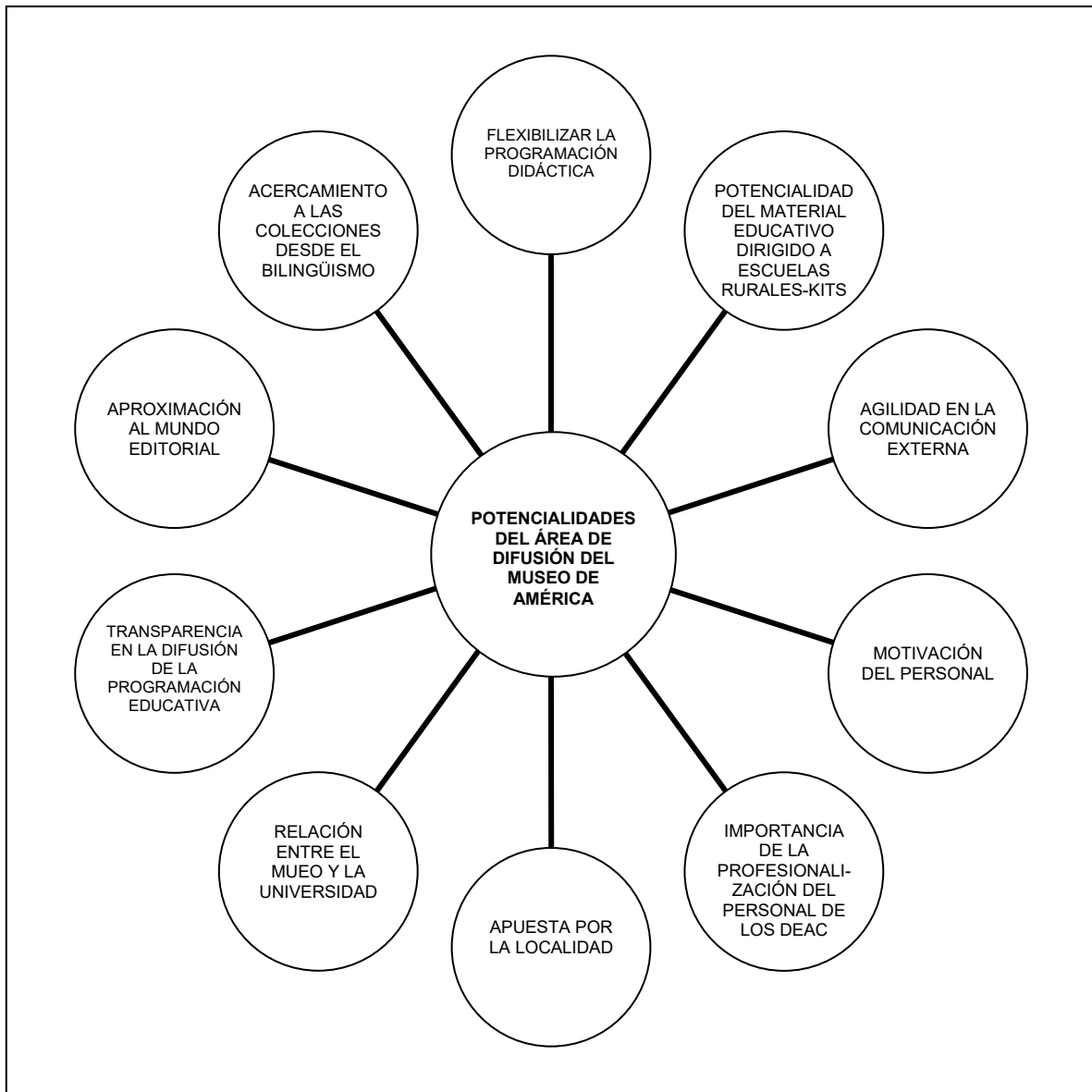


Fig 48. Conclusiones en torno a las funciones didácticas y comunicativa en el Museo de América.

Bibliografía

- ADOVASIO, James M.
1977 *Basketry technology: A guide to identification and analysis*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- AGUADO, Teresa, Juan Antonio GIL, Rosario JIMÉNEZ-FRIAS, Ana SACRISTÁN, Belén BALLESTEROS, Beatriz MALIK y M^a Fe SÁNCHEZ
1999 "Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales". *Revista de investigación educativa* 17(2): 471-475. Madrid: UNED
- AIMI, Antonio
2003 *Mesoamérica. Olmecas, Mayas y Aztecas: Las grandes civilizaciones del nuevo mundo*. Barcelona: Electa. Art Book.
- ALCINA FRANCH, José
2000 *Las culturas precolombinas de América*. Madrid: Alianza Editorial.
2009 "El Arte Precolombino", en *Historia del Arte. El mundo Antiguo*, Juan Antonio Ramírez, dir., pp. 86-132. Madrid: Alianza.
- ALONSO FERNÁNDEZ, L.
1993 *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Fundamentos.
- ALONSO SAGASETA DE ILURDOZ, Alicia
2000 *Colecciones de Arqueología de Etnología de América de la Universidad Complutense de Madrid*. Inventario a cargo de Madrid: Consejo Social de la Universidad Complutense.
2005a "El ciclo vital" en Perú: Indígena y Virreinal. pp 178-187. Madrid: Seacex
2005b "Religión y cosmología" en Perú: Indígena y Virreinal. pp 188-195. Madrid: Seacex
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo
2012 "Aportes de las teorías constructivista y transformativa del aprendizaje a los museos de pedagogía, enseñanza y educación", *Boletín de Interpretación* 26. 13-15. Asociación para la interpretación del patrimonio.
- ÁLVAREZ, Paula e Izaskun SEBASTIÁN
2010 "Una relación a tres: museos, medios de comunicación y públicos. Reflexiones y experiencias desde el Departamento de Comunicación del MUSAC", *Revista Mus-A, Revista de Museos de Andalucía La Comunicación y el Museo* 12: 76-84. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

AMES, Peter J.

- 1998 "Conjugar la misión con el mercado: un problema para la gestión moderna de los museos", en *La Gestión del Museo*, Kevin Moore, ed., pp. 35-46. Gijón: Trea.

ANDERSON, David

- 2009 "The listening museum", en *Learning to live. Museums, young people and education*. Kate Bellamy y Cary Oppenheim, eds., pp. 30-42. Londres: Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.

ANTÚNEZ DEL CERRO, Noelia

- 2008 *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*, Tesis doctoral. Madrid: UCM

ARNALDO, Javier

- 2008 "El educador de museo: formación y reconocimiento de una profesión en los museos españoles", *Amigos de los Museos*. 21-27. Federación Española de Amigos de los Museos.

ASENSIO, Mikel y Elena POL

- 1999 "Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio", en *El Museo. Un espacio para el aprendizaje*, Consuelo Domínguez, Jesús Estepa y José María Cuenca, eds., pp. 44-77 Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva.

ASENSIO, Mikel y Elena ASENJO (eds.)

- 2011 *Lazos de luz Azul. Museos y tecnología 1,2 y 3 .0*. Barcelona: UOC

BALLESTEROS GAIBROIS, Manuel

- 1994 *Trujillo del Perú. Vol IX*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

BATALLA ROSADO, Juan José

- 1997 "El arte mesoamericano como fuente para el conocimiento de las culturas indígenas", *Anales del Museo de América* 5: 43-52. Madrid.

BELLAMY Kate y Carey OPPENHEIM (eds.)

- 2009 *Learning to live. Museums, young people and education*. Londres: Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.

BELLIDO GANT, María Luisa

- 2001a *Arte, museos y Nuevas Tecnologías*. Gijón: Trea.

BELLIDO GANT, M. L.

- 2001b "Museos virtuales y digitales", *Revista de Museología* 21: 41-47.
Número monográfico: Dossier *Museos Siglo XXI*. Madrid: Asociación Española de Museólogos.

BELLIDO GANT, M^a Luisa

- 2009 "Los nuevos hábitos de consumo cultural", *Asociación de Amigos de Museos* 29: 13-17. Número monográfico *Museos, Nuevas Tecnologías y Sociedad*. Madrid: Federación Española de Amigos de los Museos.

BERNAL, Ignacio, Román PIÑA-CHAN y Fernando CÁMARA- BARBACHANO
1976 *Museo Nacional de Antropología de México*. México D.F: Daimon.

BLANCO FADOL, Carlos

- 2008 *Instrumentos musicales étnicos del mundo. Colección Carlos Blanco Fadol*. Murcia: Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

BLASCO BOSQUED, Concepción y Luis J. RAMOS GÓMEZ

- 1986 *Catálogo de la cerámica nazca. Vol. 1*. Madrid: Ministerio de Cultura.
1991 *Catálogo de la cerámica nazca. Vol. 2*. Madrid: Ministerio de Cultura.

BOAS, Franz

- 1955 *Primitive Art*. Nueva York: Dover Publications
1975 *Kwakiutl Ethnography* [1938]. Edición de Helen Codere. Chicago: The University of Chicago Press.

BOLAÑOS, María

- 2002 *La memoria del mundo. Cien años de museología 1900-2000*. Gijón: Trea.
2008 *Historia de los Museos en España. Memoria, cultura, y sociedad*. Gijón: Trea.

BONTE, Pierre y Mikel IZARD

- 1996 *Diccionario de Etnología y antropología*. Madrid: Akal.

BOTH, Arnd Adje

- 2004 *Shell trumpets in Mesoamerica. Music Archaeological Evidence and Living Tradition*, pp. 261-277. <http://www.mixcoacalli.com/> Falta editorial y lugar de publicación.

BOWERS MUSEUM Y BANCO DE LA REPÚBLICA

- 2012 *Indígenas de Norteamérica. Tradiciones y Transiciones*. Bogotá: Museo del Oro del Banco de la República.

BRADFORD, Hugh

- 1998 "Un nuevo marco para el marketing en el museo", en *La Gestión del Museo*, Kevin Moore, ed., pp.: 73-87. Gijón: Trea.

CABELLO CARRO, Paz

- 1980 *Escultura Mexicana Precolombina en el Museo de América*. Madrid: Patronato Nacional de Museos.
- 1993 "EL Museo de América", *Anales del Museo de América* 1: 11-22. Madrid.
- 1994 "De las antiguas colecciones americanas al actual museo de América", *Boletín de la ANABAD* 44 (4):177-202. Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas.
- 1999 "Expediciones, descubrimientos y colecciones españolas en la costa noroeste americana y en Alaska". En *Espíritus del Agua: Arte de Alaska y la Columbia Británica*, Paz Cabello y Alberto Costa, eds., pp. 29-43. Barcelona: Fundación La Caixa.
- 2001 "La formación de las colecciones americanas en España: evolución de los criterios", *Anales del Museo de América* 9: 303-318. Madrid.
- 2003 "Pervivencias funerarias prehispánicas en época colonial en Trujillo del Perú. Nueva interpretación de los dibujos arqueológicos de Martínez Compañón". *Anales del Museo de América* 11: 9-56. Madrid.
- 2008 "El coleccionismo científico en las indias en el s. XVIII" en *Ilustración, ciencia y técnica en el s. XVIII español*: 153-183, Enrique Martínez Ruiz, ed., pp. 153-183. Valencia: Universidad de Valencia.

CABELLO CARRO, Paz (coord).

- 1991 *Los Incas y el Antiguo Perú. 3000 años de historia*, Madrid: Lumberg/Quinto Centenario

CALAF MASACHS, Roser

- 2003 *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- 2006 *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea.
- 2009 *Didáctica del Patrimonio. Epistemología, Metodología y Estudio de Casos*. Gijón: Trea.

- CALAF MASACHS, Roser y Olaia FONTAL MERILLAS (coords.)
2004 *Comunicación Educativa del Patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Gijón: Trea.
- CALAF MASACHS, Roser, Olaia FONTAL MERILLAS y Rosa EVA VALLE (coords.)
2007 *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.
- CIUDAD RUIZ, Andrés, Josefa IGLESIAS y PONCE DE LEON y José Luis de ROJAS y GUTIÉRREZ DE GANDARILLA.
2000 *Mesoamérica*. Madrid: Arlanza editores.
- COCA JIMÉNEZ, Pablo
2010 “El discurso expositivo del museo desde contextos pedagógicos”, *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 5: 211-221. Madrid: Universidad Complutense.
- COOMBS, Philip H.
1971 *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CREW, Spencer R. y James E. SIMS
1991 “Locating Authenticity: Fragments of a Dialogue”, en *Exhibiting Cultures. The Poetics of Museum Display*. Ivan Karp y Steven D. Lavine, eds., pp.: 159-175. Washington: Smithsonian Institution Press
- CUADRADO, Manuel
2009 “Marketing Cultural: investigación y toma de decisiones”, *Actas de las III Jornadas de Formación museológica. Comunicando el Museo*. 27-29 Mayo 2009. Madrid: MCU.
- CUENCA LÓPEZ José María y Myriam J. MARTÍN CÁCERES
2014 *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.
- CUENCA, José M^a, Myriam MARTÍN, Alex IBÁÑEZ y Olaia FONTAL
2014 “La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro” *CLIO. History and History Teaching*, 40: 8-25. Proyecto Clío
- CUESTA DOMINGO, Mariano
1980 *Cultura y Cerámica Mochica*. Madrid: Museo de América. Ministerio de Cultura.

- DELGADO, Elena
 2008 "Los museos como espacio de diálogo intercultural. El Museo de América de Madrid", *Amigos de los Museos* 27: 40-41. Número monográfico sobre *Museo, Educación y sociedad*. Madrid: Federación Española de Amigos de los Museos.
- DEL OLMO PINTADO, Margarita y Fernando MONGE MARTÍNEZ
 1992 *Historia Etnológica de los Indios Norteamericanos*. Madrid: Akal Américas.
- DEWEY, John
 1995 *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ MADERUELO, Rafael
 1985 *Los indios de Brasil*. Madrid: Alhambra.
- DOLH, John M.D. y Claire L. LYONS
 2010 *The Aztec Panteon and the Art of the Empire*. Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- DONNAN, Christopher B. y Donna McCLELLAND
 1999 *Moche Fineline Painting. Its Evolution and Its Artits*. Los Angeles: UCLA Fowler Museum of Cultural History.
- ESPINOZA SORIANO, Waldemar
 2010 "Economía política y doméstica del Tahuantinsuyo" en *Economía Prehispánica Tomo 1*, G. VV.AA. Lima: Banco Central de Reserva del Perú /IEP.
- ESTRADA CASTRO, T.
 2006 "El público del museo: ¿una incógnita?", *Revista de Museología* 35: 52-55. Madrid: Asociación Española de Museólogos.
- FALK, John H. y DIERKING, Lynn D.
 1992 *The museum experience*. Washintong: Whalesback Books
- FALK, John H. y Lynn D. DIERKING
 2000 *Learning from museums. Visitor Experiences and the making of meaning*. Lanham: Altamira Press.
- FEDER, Norman
 1982 *American Indian Art*. Nueva York: Harrison House/Harry N. Abrams Inc.

- FERNÁNDEZ, Luis Alonso
1993 *Museología. Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Istmo.
- FEEST, Christian
1980 *Native Arts of North America*. Londres: Thames and Hudson.
- FEEST, Christian (ed.)
2000 *Culturas de los indios Nortamericanos*. Barcelona: Konemann.
- FLATT, Molly
2010 “¿Necesitan los museos a los medios de comunicación social o más bien el boca a boca?”, *Revista Mus-A, Revista de Museos de Andalucía. La Comunicación y el Museo VIII (12)*: 34-41. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- FLÓREZ, M. M.
2006 “La museología crítica y los estudios de público en los museos de arte contemporáneo: caso del museo de arte contemporáneo del museo de Castilla y León, MUSAC”, *De arte: revista de historia del arte* 5: 231-243. Universidad de León
- FONTAL MERILLAS, Olaia
2003a *La Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Gijón: Trea.
- 2003b “Enseñar y aprender patrimonio en el museo”, en *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Roser Calaf Masachs coord., pp. 49-78. Gijón: Trea.
- 2008 “La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio”, en *La Comunicación Global del patrimonio cultural*, Santos Mateo Rusillo coord., pp.: 79-109. Gijón: Trea.
- 2009 “Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 12 (4): 75-88. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- 2011 “Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE”. *Educación Artística Revista de Investigación* 2: 91-96. Valencia: Institut Universitari de Creativitat i innovacions Educatives de la Unviersitat de València.
- 2013 *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.

FREIRE, Paulo

1970 *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina.

1978 *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: S.XXI.

1997 *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure

FUENTE, Beatriz de la

1974 *Arte prehispánico funerario. El Occidente de México*. México: UNAM.

FUENTE, Beatriz de la, Leticia STAINES CICERO y M^a Teresa EURIARTE

2003 *La escultura prehispánica de Mesoamérica*. Barcelona, Madrid: Lunweg.

GARCÍA BLANCO, Ángela

1981 "Didáctica del museo. El montaje didáctico", *Boletín de la ANABAD* 31(3): 421-426. Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas.

1984 "El Museo Arqueológico Nacional, su departamento pedagógico y el público", *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 2. Madrid: MAN.

1988 *Didáctica del Museo: el descubrimiento de los objetos. Proyecto Didáctico Quirón*. Madrid: Ediciones de la Torre.

1990 "Educación y comunicación en el museo: la exposición", *Boletín del Museo Arqueológico Nacional* 81: 17-28. Madrid: MAN.

1996 "El departamento de educación y la exposición", *IX Jornadas de DEAC de museos*. Jaén: Diputación de Jaén

2002 "¿Usuarios o visitantes de museos?", *Revista Museo* 6-7: 171-188. Asociación Profesional de Museólogos de España.

2009 *La Exposición: Un Medio de Comunicación*. Madrid: Ediciones Akal. Arte y Estética.

GARCÍA BLANCO, Ángela y VV.AA.

1980 *Función pedagógica de los museos*. Madrid: Ministerio de Cultura. Secretaría General Técnica, D.L.

GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier, Rafael A. PULIDO MOYANO, Ángel MONTES DEL CASTILLO

1993 “La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural”, *Revista de Educación* 302: 83-110. Madrid: MECD.

GARCÍA SÁIZ, M^a Concepción y Félix JIMÉNEZ VILLALBA

2009 “Museo de América, mucho más que un Museo”. *Artigrama* 24: 83-118. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

GARDNER, Howard

1993 *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, Howard

1994 *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.

GARDNER, Howard

2001 *La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el s. XXI*. Barcelona: Paidós

GARDNER, Howard

2005 *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.

GLANVILLE, Jim

2011 *Who speaks for the gorgets? The Cloudy Future of an Indigenous Art Form*. An annotated and referenced work amplified from a Power Point Presentation delivered at the World Archeological Conference Inter-Congress Indigenous People and Museums — Unraveling the Tensions. Indianapolis 23 June 2011. Posted on line 20 de julio de 2011.

GONZÁLEZ, Virginia y María MARGARETIC

2013 *Comienzo de una Nueva Era ¿De la Nueva Museología a la Museología de la Posmodernidad?*

http://icofom-lam.org/files/virginia_gonzalez_y_maria_margaretic.pdf

GONZÁLEZ DE OLEAGA, Marisa, María Silvia Di LISCIA y Ernesto BOHOSLAVSKY

2011 “Looking from above: saying and doing in the History Museums of Latin America”. *Museum and Society* 9(1): 49-76. Leicester: University of Leicester.

GONZÁLEZ- MONTEAGUDO, José

2001 “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Nuevas respuestas para viejos interrogantes”. *Cuestiones*

Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación 15: 227-246.
Sevilla: Universidad de Sevilla.

GRABURN, Nelson H.

1978 "Commercial Inuit art: Symbol of and vehicle for the economic development of the eskimos of Canada" en *Actes du XLII Congrès International des Américanistes*, vol. V, pp. 178.189, Paris: Société des Américanistes.

GRUBE, Nikolai (Editor)

2001 *Los Mayas. Una civilización milenaria*. Bérghamo: Könemann.

GUDEMOS, Mónica

2001 "Huayllaquepa. El sonido del mar en la tierra", *Revista Española de Antropología Americana* 37: 97-130. Madrid: Universidad Complutense.

GUNTHER, Erna

1972 *Indian Life on the Northwest Coast of North America As Seen by the Early Explorers and Fur Traders during the Last Decades of the Eighteenth Century*. Chicago: University of Chicago Press.

GUTIÉRREZ BERCIANO, Sué y Roser CALAF

2013 "La evaluación pedagógica: una realidad en el museo", *Pulso. Revista de Educación* 36: 37-53. Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.

GUTIÉRREZ USILLOS, Andrés

2012 *Manual Práctico de Museos*. Gijón: Trea.

HARRIS, Marvin

1983 *Caníbales y Reyes: Los orígenes de las culturas*. Barcelona: Argos Vergara.

1985a *La cultura norteamericana contemporánea: una visión antropológica*. Madrid: Alianza.

1985b *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.

1987 *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza

1989 *Bueno para comer: enigmas de alimentación y cultura*. Madrid: Alianza.

1996 *Antropología cultural*. Madrid: Alianza

1998 *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial. Ciencias Sociales.

- 1999 *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- 2000 *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- HEIN, George E.
- 1997 "A reply to Miles' commentary on constructivism" *Visitor behaviour. A publication for Exhibition-Type Facilities*, vol. XII, pp. 14-15
- 1998 *Learnig in the museum*. Londres: Routledge,
- HEIN, George. E ; ALEXANDER, M.
- 1998 *Museums places of learning*. Washintong: American Associations of Museums,
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier
- 1999 "Museología, museografía y didáctica de las ciencias sociales", en *El museo, un espacio para el aprendizaje*. Consuelo Domínguez, Jesús Estepa y José María Cuenca, eds., pp. 79-90. Huelva: Universidad de Huelva.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier y María del Carmen ROJO ARIZA (coords):
- 2012 *Museografía Didáctica e interpretación de Espacio arqueológicos*. Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca
- 1998 *El museo como espacio de comunicación*. Gijón: Trea.
- 2001 *Manual de museología (1998)*. Madrid: Síntesis.
- 2006 *Planteamientos teóricos de la Museología*. Gijón: Trea.
- 2010 *Los museos arqueológicos y su museografía*. Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Francisca
- 2011 "Museos, Multiculturalidad e inclusión social" en *II Seminario. Investigación en Museología. El pensamiento museológico contemporáneo*. pp. 407-417. Buenos Aires: Consejo Internacional de Museos.
- HOLM, Bill
- 1989 "Cultural exchange across the Gulf of Alaska: Eighteenth Century Tlingit and Pacific Eskimo Art in Spain". En *Culturas de la Costa Noroeste de América*, J.L. Peset, comp., pp. 105-113. Madrid: Turner-Sociedad Estatal V Centenario.

- HOOPER-GREENHILL, Eilean
1998 *Los museos y sus visitantes*. Gijón: Trea.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (ed.)
1994 *The Educational Role of the Museum*. Londres: Routledge.
- HUNTER, David E. y Phillip WHITTEN
1981 "Arte" y "Arte y Antropología", en *Enciclopedia de Antropología*, pp. 72-73 y 78-79. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- IBÁÑEZ, Alex, Naiara VICENT y Mikel ASENSIO
2012 "Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en secundaria", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 26: 3-18. Valencia: Departament de Didáctica de las Ciencias Experimentals i Socials, Universitat de Valencia.
- INAH
2004 *Museo Nacional de Antropología de México*. Libro Guía. México DF: Conaculta- INAH Barcelona y Madrid Lunwerg Editores.
- ISBELL, William H. y Helaine SILVERMAN (eds.)
2008 *Handbook of South American Archaeology*. Urbana IL: University of Illinois.
- JIMÉNEZ DÍAZ, M^a Jesús
2000 "Los Tejidos prehispánicos del Museo de América y la reconstrucción del pasado andino". *Anales del Museo de América* 8: 225-271. Madrid: MCU.
- 2004 *Tejidos y Mundo textil en los Andes Centrales y Centro-sur a través de la colección del Museo de América de Madrid: períodos prehispánico y colonial*. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- JIMÉNEZ FRÍAS, Rosario y Teresa AGUADO ODINA
2006 *Pedagogía de la Diversidad*. Madrid: UNED.
- JIMÉNEZ VILLALBA, Félix
1993 "El área dedicada a la religión en el nuevo montaje del Museo de América". *Anales del Museo de América* 1: 63-76. Madrid: MCU.
- JONAITIS, Aldona C.
1988 *From the Land of the Totem Poles: The Northwest Coast Indian Art Collection at the American Museum of Natural History*. Nueva York: American Museum of Natural History.

KARP, Ivan y Steven D. LAVINE (eds.)

1991 *Exhibiting Cultures. The poetics and politics of museum display.* Washington: Smithsonian Institution Press.

KIRCHHOFF, Paul

1943 "Mesoamérica: sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales". *Acta Americana* 1: 92-107. México: Inter-American Society of Anthropology and Geography.

KOTLER, Neil y Philip KOTLER

2001 *Estrategias y marketing de museos.* Barcelona: Ariel Patrimonio Histórico.

KUBLER, George

1986 *Arte y Arquitectura en la América Precolonial.* Madrid: Cátedra.

LAVADO PARADINAS, Pedro

2008 "Educar en el Museo. Inicios, evolución y desarrollo de los Departamentos de Educación en los museos españoles", *Amigos de los Museos* 27: 15-19. Madrid: Federación española de Amigos de los Museos.

LEBLANC, Steven A.

1983 *The Mimbres people: ancient pueblo painters of the American Southwest.* Londres: Thames and Hudson

LEÓN, Aurora

1990 *El museo. Teoría, praxis y utopía,* Madrid: Cátedra.

LLERAS PÉREZ, Roberto

2010 "Una revisión crítica de las evidencias sobre metalurgia temprana en Suramérica", *Maguaré* 24: 297-312. Colombia: Universidad Nacional.

LEWIS, Peter

1998 "Museos y marketing", en *La Gestión del Museo*, Kevin Moore, ed., pp. 323-346. Gijón: Trea.

LLONCH, Nayra y Joan SANTACANA

2011 *Claves de la Museografía Didáctica.* Lérida: Ed. Milenio.

LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO, Marián, Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA y Asunción BERNÁRDEZ RODAL

2012 *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Madrid: Editorial Fundamentos. Colección Ciencia.

LORD, Barry y Gail Dexter Lord

1998 *Manual de Gestión de Museos*. Barcelona: Ariel.

LORENTE, Jesús Pedro

2006 "Nuevas tendencias en teoría museológica. A vueltas con la museología crítica". Museos, *Revista de la Subdirección General de Museos Estatales* 2: 24-33. Madrid: MECD.

LOTHROP, Samuel Kirkland

1978 *The Indians of Tierra de Fuego* [1928]. Nueva York: Museum of the American Indian. Heye Foundation.

MALINOWSKI, Bronislaw

1963 *Estudios de Psicología Primitiva: El complejo de Edipo*. Buenos Aires: Paidós.

1981 *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.

1974 *Sexo y represión en la sociedad primitiva*. Buenos Aires: Nueva Visión

1989 *Diario de Campo en Melanesia*. Traducción y Prólogo de Alberto Cardín. Madrid: Júcar.

1978 *Crimen y Costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona: Ariel.

1995 *Los Argonautas del Pacífico Occidental. Un estudio sobre el comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Península.

1994 *Magia, Ciencia y Religión*. Barcelona: Ariel.

MAQUET, Jacques

1999 *La Experiencia Estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste Universidad.

MARCOS, Jorge G.

2005 *Los pueblos navegantes del Ecuador prehispánico*. Quito: Ediciones Abya-yala.

- MARTÍN CÁCERES, Myriam J.
2012 *La educación y la comunicación patrimonial: Una mirada desde el Museo de Huelva*. Tesis Doctoral bajo la dirección de José María Cuenca López. Huelva: Universidad de Huelva.
- MARTIN MARTIN, Fernando
2005 “Arte prehispánico en Andalucía: El Museo Precolombino de Benalmádena”. *Laboratorio de Arte* 18: 565-580. Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ, Leticia Ariadna
2009 “Documentando colecciones arqueológicas. Dos casos de estudio en el Museo de América”. *Anales del Museo de América* 10: 267-290. Madrid.
- MARTÍNEZ, Pablo
2008 En construcción. Sobre la participación de los públicos en la configuración de actividades del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Disponible en:
2009 <http://edumuseos.blogspot.com/2008/10/en-construccin-sobre-la-participacin-de.html>
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel
2005 “Diversidad cultural y construcción de valores”, en *Educación, Igualdad y diversidad Cultural*, Manuel Puelles Benítez dir., pp. 207-228. Madrid: Biblioteca Nueva Escuela Julián Besteiro.
- MARTÍNEZ DE LA TORRE, María Cruz
1986 “Temas iconográficos de la cerámica Chimú”. *Revista Española de Antropología Americana* XVI: 137-152. Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍNEZ DE LA TORRE, Cruz y Paz CABELLO CARRO
1997 *Museo de América de Madrid*. Madrid: Ibercaja. Colección monumentos y museos.
- MATEOS RUSILLO, Santos M.
2012 *Manual de Comunicación para Museos y atractivos patrimoniales*. Gijón: Trea.
- MATOS MOCTEZUMA, Eduardo y Leonardo LÓPEZ LUJÁN
2010 *Escultura Monumental Mexica*. México: FCE.
- MATTOZZI, Ivo
2001 “La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición”, en *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*, José

María Cuenca, Consuelo Domínguez y Jesús Estepa eds., pp.: 57-96.
Huelva: Universidad de Huelva.

MAYO, Julia

2006 "Los estilos cerámicos de la región cultural de Gran Coclé, Panamá"
Revista Española de Antropología Americana, 36(1): 27-46. Madrid:
Universidad Complutense.

MCLEAN, Fiona Combe

1998 "El marketing en el museo. Análisis contextual", en *La Gestión del
Museo*, Kevin Moore ed., pp. 347-371. Gijón: Trea.

MEGGERS, Betty J.

1981 *Amazonia: Un paraíso ilusorio*. México DF: Siglo XXI,

MÉNDEZ, Lourdes

1995 *Antropología de la producción artística*. Madrid: Editorial Síntesis.

MILLER, Mary Ellen

1999 *El Arte de Mesoamérica*. Barcelona: Ediciones Destino.

2009 *Arte y arquitectura maya*. México: FCE.

MONREAL, Luís

2001 "Museos para el s. XXI. Entre la crisis y el éxito". *Actas de la
Asamblea General del ICOM*, Barcelona: ICOM

MONTAÑÉS, Carmen (coord.)

2001 *El museo. Un espacio didáctico y social*. Zaragoza: Mira Editores.
Historia

MONTENEGRO VALENZUELA, Jacinto

2005 *La utilización didáctica del Museo. Hacia una educación integral*.
Zaragoza: Egido Editorial.

MORALES, Jorge

2001 *Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar
el legado natural y cultural al público visitante*, Sevilla:
Tragsa/Conserjería de Cultura de la Junta de Andalucía. .

MOORE, Kevin

1998 *La gestión del museo*. Gijón: Trea.

MUÑOZ GARCÍA, Gemma

- 2012 *Guía de Museos con Colecciones Americanas en España*. Madrid: Asociación Euromed.
- MUÑOZ GARCÍA, Gemma y Marta MUÑOZ CAMACHO
2012 *Un paseo por la Historia de España. América en España: Las Pinturas de Castas*. Madrid: IES Abroad.
- MUSÉE DU QUAI BRANLY
2005 *Musee du Quai Branly. Where Cultures meet in Dialogue. Arts and Civilisations of Africa, Asia, Oceania and the Americas*.
- MUSÉE DU QUAI BRANLY
2006 *La Guía del Museo*. París
- OLIVER, José R. y Colin McEWAN (eds.)
2008 *El Caribe precolombino. Fray Ramón Pané y el universo taíno*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- PANÉ, Fray Ramón
1990 *Relación acerca de las antigüedades de los indios*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- PASTOR HOMS, Inmaculada M^a
1999 “Ámbitos de Intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica”, *Teoría de la Educación* 11: 183-215. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- 2001 “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, *Revista Española de Pedagogía* 59 (220): 525-544. Universidad Internacional de La Rioja.
- 2007 *Pedagogía Museística. Nuevas Perspectivas y Tendencias Actuales*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- PÉREZ –JOFRE, Teresa
2009 *La comunicación en los museos de arte: de la crítica de arte al marketing. El caso del Museo Thyssen-Bornemisza*. Artículo basado en la conferencia del mismo título impartida el 19 de Septiembre en el curso Comunicación y Museos en el s- XXI, que tuvo lugar los días 17, 18 y 19 de Septiembre de 2008, dentro de los XIII Cursos de Otoño de la Universidad de Cádiz, campus de Jerez.
- PÉREZ SANTOS, E.,
2000 *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*, Gijón:Trea.

- PÉREZ VALENCIA, Paco
2010 *Tener un Buen Plan. La Hoja de Ruta de toda Colección: El Plan Museológico*. Gijón: Trea
- PLOG, Stephen
2008 *Ancient Peoples of the American Southwest*. Londres: Thames and Hudson.
- POWELL, James V.
1990 "Quileute", en *Handbook of North American Indians, Vol. 7, Northwest Coast*, W. Suttles & W.C. Sturtevant, eds., pp. 431-437. Washington DC: Smithsonian Institution.
- PRAT ARMADANS, Esther
2004 "Los interactivos en los museos. Del museo de ciencia al museo de arte". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 39: 84-94. Monográfico Museografía Didáctica en Historia. Barcelona. Grao.
- PUIG, Borja
2010 "El Plan de Comunicación", *Actas de las III Jornadas de Formación museológica. Comunicando el Museo*. PÁGINAS 27-29 Mayo 2009. Madrid: MCU.
- PUIG -SAMPER, Miguel Ángel
2011 "Las expediciones científicas españolas en el s. XVIII". *Canelobre, Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert* 57, 20-41. Madrid.
- PIÑA CHAN, Román
1968 *Jaina. La casa en el agua*. México: Instituto Nacional de Antropología.
- QUILTER, Jeffrey
2005 *Tesoros de los Andes. La riqueza histórica en la Sudamérica inca y precolombina*. Barcelona: Blume.
- RAMÍREZ, Juan Antonio
2009 *Historia del Arte. El Mundo Antiguo*. Tomo 1. Madrid: Alianza Editorial.
- RAMOS GÓMEZ, Luis J. y M^a Concepción BLASCO BOSQUED
1980 *Los tejidos prehispánicos del área central andina en el Museo de América*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- RECA, María Marta

- 1996 "Aproximación teórico-metodológica al estudio de colecciones etnográficas", *Revista del Museo de la Plata* IX: 349-354. Museo de La Plata.

RENFREW, Colin y Paul BAHN

- 1991 *Arqueología. Teorías, Métodos, y Práctica*. Madrid: Akal. Madrid.

RICO, Juan Carlos

- 1994 *Museos. Arquitectura. Arte. Los espacios expositivos*. Madrid. Editorial Sílex, España,

- 1996 *Montaje de exposiciones. Museos, arquitectura, arte*. Madrid: Sílex.

- 2009 *Museos. Arquitectura. Arte. Los conocimientos técnicos*, Madrid: Editorial Sílex.

RITZER, George y Todd STILLMAN

- 2003 "El Museo como catedral de consumo: Desafíos y peligros", *Mus-A, Revista de las Instituciones de Patrimonio Histórico de Andalucía*. 32-34. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

RIVERA DORADO, Miguel

- 2001a "Algunas consideraciones sobre el arte maya", en *Revista Española de Antropología Americana* 31; pp 11-30. Madrid: UCM.

- 2001b *La ciudad maya, un escenario sagrado*. Madrid: Editorial Complutense.

- 2004 *Espejos de poder. Un aspecto de la civilización maya*. Madrid: Miraguano.

- 2006 *El pensamiento religioso de los antiguos mayas*. Madrid: Trotta D.L.

- 2008 *Popol Vuh: relato maya del origen del mundo y de la vida*. Introducción y notas de Miguel Rivera Dorado. Madrid: Trotta

- 2010 *Dragones y dioses: el arte y los símbolos de la civilización maya*. Madrid: Trotta, D.L.

- 2013 *El ocaso del rey serpiente*. Madrid: Alianza Editorial.

RIVERA DORADO, Miguel y M^a Cristina VIDAL LORENZO

- 1994 *Arqueología Americana*. Madrid: Síntesis. Historia Universal 10. Prehistoria.
- RIVIÈRE, Ángel
1994 *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- RIVIÈRE, George Henri
1993 *La Museología. Curso de Museología. Textos y Testimonios*. Madrid: Akal.
- RODRIGO DEL BLANCO, Javier
2006 *América*. Museo Nacional de Antropología. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ROJAS, José Luis
2008 *La Ethnohistoria de América. Los indígenas protagonistas de su historia. Paradigma Inicial*. Buenos Aires: Serie Historia Americana.
- ROSAS, Ricardo y Christian SEBASTIÁN
2001 *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aire.
- ROWE, John H.
1960 *Tiempo, estilo y proceso cultural en la arqueología peruana*. Berkeley: Instituto de Estudios Andinos.
- SÁNCHEZ GARRIDO, Araceli
1991 *Indios de América del Norte (Otras culturas de América)*. Madrid: Museo de América. Ministerio de Cultura.
- 1994 "Colecciones etnográficas del Museo de América". Coleccionismo Accidental. *Boletín de la ANABAD* 44(4): 215-222. Confederación de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Museólogos y Documentalistas.
- SÁNCHEZ MONTAÑÉS, Emma
1986 *Arte Indígena Sudamericano*. Madrid: Alhambra.
- 1988a *La Cerámica Precolombina. El barro que los indios hicieron arte*. Madrid: Anaya.
- 1988b *Orfebrería Precolombina y Colonial oro y plata de los dioses*. Madrid: Anaya.

- 1989 “El papel del artista en la Cultura de la Costa Noroeste” en *Culturas de la Costa Noroeste de América*. José Luis Peset, ed., pp. 115-126. Madrid: Quinto Centenario/Turner.
- 1992 “La colección como síntesis arbitraria de la cultura material”, *Bulletin des Musées Royaux d’Art et d’Histoire* 63: 262-268. Bruxelles: Parc du Cinquantenaire.
- 1996 “Arte Precolombino” en *Historia del Arte Gallach, 14, América, África, Oceanía*, pp. 2510-2581, Barcelona: Océano Grupo editorial.
- 2003 “Arte indígena contemporáneo ¿Arte Popular?”. *Revista Española de Antropología Americana*. Volumen extraordinario en memoria de José Alcina Franch: 69-84. Madrid: UCM.
- 2004 “La cerámica prehispánica: formas, función y significados”, en *Perú indígena y Virreinal*. Madrid: SEACEX.
- 2010 “Las expediciones españolas del s. XVIII al Pacífico Norte y las colecciones del Museo de América de Madrid. La expedición de Juan Pérez de 1774”. *Anales del Museo de América* 18: 148-171. Madrid.
- 2012 “Las expediciones españolas del s. XVIII al Pacífico Norte y las colecciones del Museo de América. La expedición de Arteaga de 1779”. *Anales del Museo de América* 20: 88-120. Madrid.
- 2013 *Los pintores de la Expedición Malaspina en la Costa Noroeste. Una etnografía ilustrada*. Madrid: CSIC.
- s.f. *Arte Americano Precolombino*. Inédito.

SANTACANA MESTRE, Joan

- 2006 “Bases para una museografía didáctica en los museos de arte”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación* 5: 125-132. Barcelona.

SANTACANA MESTRE, Joan y Nuria, SERRAT ANTOLÍ (Coords.)

- 2005 *Museografía Didáctica*. Barcelona: Ariel.

SANTACANA MESTRE, Joan y Francesc Xavier HERNÁNDEZ CARDONA

- 2006 *Museología crítica*. Gijón: Trea.

SANTACANA I MESTRE, Joan y Carolina MARTÍN PIÑOL

- 2010 *Manual de Museografía Interactiva*. Gijón: Trea.

SANTACANA I MESTRE, Joan y Nayra LLONCH MOLINA

- 2012 *Manual de Didáctica del objeto en el Museo*. Gijón: Trea.

- SEROTA, Sir Nicholas
 2009 "Museums and young people. Where are we now?", en *Learning to live. Museums, young people and education*. Kate Bellamy y Carey Oppenheim, eds., pp. 21-29. Londres: Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference 2009.
- SERRANO, Antonio
 1958 *Manual de la cerámica indígena*. Córdoba.
- SERVICE, Elman R.
 1984 *Los orígenes del Estado y de la Civilización. El proceso de la evolución cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- SHELTON, Anthony A.
 2011 "De la Antropología a la Museología Crítica y Viceversa". *Museo y Territorio* 4: 30-41. Málaga: Junta de Andalucía.
- SHIMADA, Izumi
 1995 *Cultura Sicán. Dios, riqueza y poder en la Costa Norte del Perú*. Lima: Fundación del Banco Continental para el fomento de la educación y la cultura.
- SIEBERT, Erna y Werner FORMAN
 1967 *El arte de los indios norteamericanos de la Costa Noroeste*. México: FCE.
- STAKE, Robert E.
 1999 *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata
- STEWART, Hilary
 1979 *Looking at indian art of the Northwest Coast*. Seattle: University of Washington Press.
- STONE-MILLER, Rebecca
 2002 *Art of the Andes. From Chavin to Inca*. Nueva York: Thames and Hudson.
- STURTEVANT, William C. (gen. ed.)
 1978 *Handbook of North American Indians*, 20 vols. Washington D.C: Smithsonian Institution.
- SUÁREZ SUÁREZ, Miguel Ángel, Roser CALAF MASACHS y José Luis SAN FABIÁN MAROTO
 2014 "Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración en Cataluña". *Revista de Educación* 365: 38-66. Madrid: MECD.

SÚAREZ, Miguel Ángel, Sue GUTIÉRREZ BERCIANO, Roser CALAF MASACHS y José Luis SAN FABIÁN MAROTO

2013 “La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo”. *Clío: History and History Teaching* 39 : 45 pp. Ministerio de Ciencia e Innovación.

TOBELEM, Jean-Michele

2010 “Optimizar la promoción y la comunicación de los sitios culturales”, *Mus-A*, VIII (12): 85-94. Monográfico sobre la Comunicación y el Museo. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.

TURNER, Nancy J.

1992 *Plants In British Columbia Indian Technology* [1979]. Victoria, BC: Royal British Columbia Museum.

VALDÉS SAGÜÉS, M^a.C.

1999 *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón. Trea.

VALDÉS SAGÜÉS, Carmen

2008 “La Difusión. Una Función del Museo”. *Museos.es* 4: 64-75. Madrid: Subdirección General de Museos Estatales.

VARELA TORRECILLA, Carmen

1993 *Catálogo de Arte plumario Amazónico del Museo de América*. Madrid. Ministerio de Cultura.

VILLACORTA, Luis Felipe

2012 *Cerámica del Perú Antiguo*. Barcelona: Gheller ediciones.

VIÑARÁS ABAD, Mónica

2009 “Departamentos de Comunicación en Museos: la Planificación estratégica de la comunicación en instituciones artísticas y culturales”. *Global Media Journal Edición Iberoamericana* 6 (11): 36-54.

VIÑARÁS ABAD, Mónica

2012 “Claves para la participación y generación de contenido en las redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook”. *Adcomunica* 3: 87-104. Revista de estrategias, tendencias e innovación en comunicación. Castellón: Universitat Jaume I.

VV.AA.

1988 *Piedras y oro. El arte en el imperio de los incas*. Caja de Ahorros del Mediterráneo / Museo de América / Ministerio de Cultura.

VV.AA.

- 1994 *Arte Precolombino en la Colección Barbier-Mueller*. Madrid: Casa de América / Fundación Rich.
- VVAA
2005a *Arte precolombino de la Fundación Cristóbal Gabarrón*. Valladolid.
- VVAA
2005b *Criterios para la elaboración del Plan Museológico*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- VVAA
2012 *Los Profesionales de los Museos. Un Estudio sobre el sector en España*. Madrid: MECD.
- VVAA
2012 "Las joyas de la Tumba 7 de Monte Albán a través del tiempo: una perspectiva universitaria de su descubrimiento y de sus análisis". *Boletín* 16. México: UNAM Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- WILSON, David J.
1999 *Indigenous South Americans of the Past and Present. An Ecological Perspective*. Boulder, CI: Westview Press.
- ZEVALLOS Juan Manuel Pérez y José Antonio PÉREZ GOLLÁN
1987 *La etnohistoria en Mesoamérica y los Andes*. México: INAH
- ZUBIAUR CARREÑO, Francisco Javier
2004 *Curso de Museología*. Gijón: Trea.
- ZUNZUNEGUI, Santos
1990 *Metamorfosis de la mirada. El museo como espacio del sentido*. Sevilla: Alfar. Semiótica y crítica.
- WAUCHOPE, Robert (gen. ed.)
1964-1992 *Handbook of Middle American Indians*. Austin: University of Texas Press.

Referencias WEBS

Para la realización de este trabajo se han empleado diversos tipos de fuentes como puede apreciarse en la propia bibliografía presentada. Incluimos a continuación las referencias, a modo general, de los portales de internet más consultados para la realización de esta investigación. Debido a la numerosas WEBS consultadas, especialmente en lo referido a museos nacionales e internacionales, no hemos considerado pertinente señalarlos todos en este apartado pero remitimos al lector al capítulo 4 de esta investigación donde son citados todos ellos y a la publicación Muñoz García (2012) donde se realiza un análisis pormenorizado de los museos nacionales con colecciones de arte indígena americano.

Señalamos no obstante a continuación los que han resultado más relevantes para nuestra investigación.

ARTÍCULOS Y PUBLICACIONES Y EN RED

Los profesionales de los museos. Un estudio sobre el sector en España.MECD

http://www.museoscullera.com/uploads/media_items/aaa.original.pdf

DICCIONARIO

- RAE: <http://www.rae.es/>

MECD

- MECD <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

MUSEOS

- ICOM España <http://www.icom-ce.org/>
- Musée du Quai Branly <http://www.quai Branly.fr/es/>
- Museo de América <http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/el-museo.html;jsessionid=B7DD714A38E00D61FA68ACB96F11C9A6>
- Museo de Arte Precolombino Felipe Orlando <http://www.benalmadena.es/museo/>

- Museo de Colecciones de Arqueología y Etnología de América
<https://www.ucm.es/antropologiadeamerica/museo-de-colecciones-de-arqueologia-y-etnologia-de-america>
- Museu Etnològic de Barcelona:
<http://ajuntament.barcelona.cat/museuetnologic/>
- Museo de la Música Étnica de Barranda
<http://www.murciaturistica.es/es/museo/museo-de-la-musica-etnica-de-barranda-108/>
- Museo Nacional de Antropología <http://mnantropologia.mcu.es/>
- Museo Thyssen Bornemisza. Portal Educatyssen
<http://www.educathyssen.org/>
- National Museum of the American Indian: <http://www.nmai.si.edu/>
- Pitt Rivers Museum: <http://www.prm.ox.ac.uk/>
- Red digital de colecciones de Museos <http://ceres.mcu.es/pages/Main>
- UBC Museum of Anthropology: <http://moa.ubc.ca/>
- U´mista Cultural Center: <http://www.umista.org/>

PROYECTOS Y EQUIPOS DE TRABAJO

- Ayuntamiento de Madrid. Departamento de Actividades Educativas:
<http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Educacion/Madrid-un-libro-abierto?vgnextfmt=default&vgnextoid=5e28568b6f1d0210VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=a4469e242ab26010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD>
- Evaluación cualitativa de programas educativos en museos españoles:
<http://ecpeme.com/>
- Didpatri: <http://www.didpatri.cat/>

TEXTOS LEGALES

Museología

- Constitución Española <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- LPHE <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12534>
- RD 620/1987 por el que se aprueba el Reglamento de MTE y del SEM <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1987-11621>

Educación

- LOMCE <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- UNICEF Derechos del Niño (Art. 31) <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE AMÉRICA Y SUS POBLACIONES AUTÓCTONAS EN EL CURRÍCULO DE PRIMARIA

El presente cuestionario se presenta en el marco de desarrollo de la tesis doctoral titulada:

El Arte Indígena Americano en los Museos Españoles. Diseño de Intervención Educativa, realizada por Gemma Muñoz García y codirigida por las Dras. Emma Sánchez Montañés (UCM) y Roser Calaf Masachs (Universidad de Oviedo).

Este trabajo tiene como objetivo poner de relevancia las posibilidades que ofrecen las colecciones de arte indígena americano contenidas en museos, como recurso educativo en el aula, asumiendo como principal referente el Museo de América.

Los objetivos de esta encuesta son:

1. Conocer el marco en el que se desarrollan en el aula contenidos vinculados con América y sus poblaciones indígenas, dentro del ámbito de la Educación Primaria.
2. Conocer la relevancia que ocupa en el Proyecto Educativo del Centro, la diversidad cultural.
3. Conocer el impacto del Museo como recurso didáctico en el aula.

Esta investigación mantendrá en todo momento la confidencialidad y privacidad de los autores de los cuestionarios.

Nombre del Colegio

Titularidad del Centro.....

Nombre del Profesor/a (opcional).....

Sexo del Profesor/a.....

Edad del Profesor/a.....

Titulación Académica del Profesor/a.....

Curso actual que imparte.....

Libro de texto empleado (Editorial).....

Fecha de realización de la encuesta.....

CURSO QUE IMPARTE EL PROFESOR DENTRO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

1 - En el actual curso que imparte ¿Está contenido algún tema vinculado con América? En caso afirmativo, especifique el tema concreto y señale la disciplina o área en la que se integraría:

SÍ NO

Tema concreto:

.....
.....

Disciplina en la que se integraría:

- a) Geografía
 - b) Historia
 - c) Ciencias Naturales
 - d) Otros.....
-

2 - ¿Qué recursos didácticos emplea en la enseñanza de América y sus poblaciones indígenas?

- a) Mapas
- b) Textos
- c) Audiovisuales (especifique cuál).....
- d) Museos*
- e) Otros.....

**Si uno de los recursos que emplea es la visita a un museo, conteste por favor al final de este documento en el apartado: El Museo como recurso pedagógico.*

Si no emplea el Museo como recurso didáctico ¿A qué se debe?.....
.....
.....

3 - Indique desde qué perspectiva trabaja en el aula sobre América y sus poblaciones indígenas y explíquela brevemente:

- a) Geográfica (por ejemplo adaptación cultural a diferentes medios y ecosistemas).
- b) Histórica (por ejemplo desde un punto de vista histórico-cultural: Mayas, Incas, Aztecas).
- c) Sociológica (por ejemplo: movimientos migratorios, diversidad cultural).
- d) Antropológica (patrones de asentamiento, artes no occidentales, relaciones de parentesco).

e) Otras.....
.....
.....

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

4- En el actual sistema educativo, en el trabajo por competencias ¿Se trata algún tema relacionado con América y con sus culturas indígenas?

SI NO

Especifique a través de qué competencias:

- a) Comunicación lingüística
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c) Competencia digital
- d) Aprender a aprender
- e) Competencias sociales y cívicas
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- g) Conciencia y expresiones culturales
- h) Otras.....

PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

5- El Proyecto Educativo del Centro, en el ámbito de la educación en valores ¿Atiende la diversidad cultural?

SI NO

Si su centro atiende la diversidad cultural, exponga brevemente de qué manera
.....
.....
.....
.....

EL MUSEO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

6- ¿Qué museo visita como recurso educativo en la enseñanza de América?

- a) Museo de América
- b) Museo Nacional de Antropología

c) Otros

7 - En caso de que emplee el Museo de América como recurso didáctico. El Museo organiza su discurso museográfico en las siguientes 5 áreas. ¿En cuál/es de ellas basa principalmente su interés a la hora de realizar la visita?

- a) El conocimiento de América
- b) La realidad de América
- c) Organización económica y social
- d) Religión
- e) Comunicación

¿Qué aspectos concretos dentro de cada uno de ellas justifican su visita al Museo?
Explíquelo brevemente

.....
.....
.....

8 - En el caso de que emplee el Museo Nacional de Antropología como recurso didáctico. El Museo organiza su discurso museográfico del área americana en las siguientes 7 áreas. ¿En cuál/es de ellas basa principalmente su interés a la hora de realizar la visita?

- a) Geografía e historia
- b) Economía y transporte
- c) Vivienda y ajuar doméstico
- d) Cuadros de mestizaje
- e) Indumentaria y adorno
- f) Actividades lúdicas
- g) Creencias

¿Qué aspectos concretos dentro de cada uno de ellas justifican su visita al Museo?
Explíquelo brevemente

.....
.....
.....
.....

9 - ¿Prepara la visita antes de su realización?

SI NO

En caso afirmativo ¿Cómo?

- a) Con material e información facilitada por los servicios pedagógicos del propio Museo
- b) Con material elaborado por el Profesor/a o Departamento
- c) Otros.....

Explique brevemente la preparación de la visita, los recursos empleados, las estrategias didácticas y procedimientos.....

.....
.....

10- ¿Cómo refuerza el conocimiento adquirido por el alumnado tras la visita al museo?

- a) Con material facilitado por los servicios pedagógicos del propio Museo
- b) Con material facilitado por el profesorado o Departamento
- c) Otros.....

Explique brevemente el refuerzo del aprendizaje tras la visita, recursos empleados, estrategias didácticas y procedimientos.....

.....
.....

11- ¿Es Evaluado el aprendizaje del alumnado en relación a los contenidos tratados tras la visita al Museo?

SI NO

En caso afirmativo, indique de qué manera.....

.....
.....
.....

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2

**Material para el docente
de último ciclo de primaria y primer
ciclo de secundaria**

Presentamos un material didáctico para docentes y estudiantes de los últimos cursos de primaria y de los primeros de secundaria que deseen visitar el Museo de América. La documentación consta de una *Guía para los estudiantes* que contiene *hojas de registro de observaciones o cuaderno de campo*. Los tres nombres son coincidentes para la intención que deseamos: que los alumnos observen y registren datos de una forma autónoma o acompañados por sus profesores. Con estas ideas recogidas en el Museo, se puede elaborar (en su centro educativo) un documento que refuerce lo aprendido en la visita al mismo.

Se ha creado un material específico para el docente, ante el cual nos encontramos, que se entiende como recurso didáctico para hallar, con su uso, el apoyo previo y posterior a la visita. El objetivo es un trabajo relacionando la potencialidad educativa de la institución museística y del marco escolar. Se admite que la observación directa favorece la construcción de conocimiento con mayores expectativas de ser conservado en el tiempo que el aprendizaje desarrollado desde la repetición ante un libro de texto.

La propuesta responde a la necesidad curricular de educación primaria y secundaria, destacando las que nos parecen pertinentes para el caso del Museo de América: la necesidad de iniciar en consciencia sobre la conservación y protección del patrimonio cultural; su difusión desde una perspectiva de conocimiento de la Historia; el *Descubrimiento de América* superando concepciones tradicionales del mismo y valorando de forma significativa sus culturas *Inca* y *Maya* principalmente; y la importancia del medio físico del continente americano por sus implicaciones ecológicas en el desarrollo de las culturas nativas que allí se asentaron. Especialmente cabe destacar la diversidad cultural que proporciona la colección de este Museo que es un patrimonio de magnitud óptima.

El presente dossier incluye en un mismo documento la versión destinada al docente y la *Guía para los estudiantes / hojas de registro de observaciones o cuaderno de campo*, de manera que el profesorado tenga a su disposición los argumentos para desarrollar la propuesta de acción didáctica, que le habilita para resolver dudas sobre cuestiones observadas en piezas clave (como ejemplos que ilustran culturas) y las preguntas o interrogantes que nos hacemos sobre diferentes bienes patrimoniales que examinamos (hojas de registro de observaciones). Ambas versiones, la del profesor y la del alumno, se verán diferenciadas por un código de colores. En negro aparecerá la información únicamente destinada al docente y en azul, será el código de lectura del estudiante, al que accede igualmente el profesor.



El Museo de América

El Museo de América pertenece a la red de Museos Estatales y depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Conserva una colección formada por más de 25.000 piezas, catalogadas como: *precolombinas, etnográficas y coloniales*. Éstas proceden de las antiguas colecciones de Arqueología y Etnografía Americana del Museo Arqueológico Nacional, y anteriormente habían pertenecido al Museo de Ciencias Naturales. Dichas colecciones se han ido ampliando a través de donaciones, depósitos y nuevas adquisiciones.

El Museo fue creado por Decreto en 1941, con el fin de reunir las colecciones americanas y hacerlas accesibles al gran público. Sin embargo, no será hasta 1954 cuando el edificio de nueva planta quede construido. Éste, de inspiración historicista y neocolonial, sugiere el tipo de arquitectura religiosa barroca americana, con una disposición conventual, y con salas de exposición que giran en torno a un patio central ajardinado. Posteriormente se ampliarían algunos espacios como el actual claustro. Tras diferentes circunstancias históricas, por las que el Museo abrió y cerró sus puertas o compartió espacio con otras instituciones, finalmente quedó inaugurado en 1994, siguiendo un enfoque antropológico en lo referido a la disposición de sus colecciones. Según dicho enfoque, el Museo quedaba estructurado en cinco áreas diferenciadas: *El Conocimiento de América, la Realidad de América, Sociedad, Religión y Comunicación*.



©eypar

Remitimos al docente que desee aumentar el conocimiento sobre piezas concretas que aparecen en el presente documento, al sistema de normalización documental DOMUS, disponible on line a través de la WEB del propio Museo, a la que se puede acceder a través del siguiente enlace:

<http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?Museo=MAM>

Desde dicho portal, introduciendo el código de inventario que aparece asociado a cada imagen a lo largo de este texto, el profesor que lo desee podrá completar la información relativa a las imágenes representadas.



Vamos a pensar...

1. ¿Qué recursos utiliza el Museo de América para que el público entienda mejor el patrimonio que expone? Construye un texto en el que explicas cómo este museo se preocupa por dar información sobre las piezas que expone. En el texto siguiente encontrarás pistas para realizar esta valoración:

Tienen cartelas, hay dibujos explicativos, se oyen sonidos, tienen luz adecuada, hay un escrito al iniciar la sala para entender mejor lo que observamos, videos, ordenadores con datos que extiende la información, juegos interactivos, hay códigos QR.

.....
.....
.....

2. El Museo de América contiene colecciones antropológicas que nos ayudan a comprender mejor la Historia, especialmente clasificadas en el ámbito de la Arqueología, Etnografía e Historia del Arte. Escribe en el siguiente cuadro el nombre de una pieza dedicada a cada ámbito de las colecciones del Museo de América y dibújala al lado o haz una foto. Puede ayudarte la información que te ha proporcionado la guía, las cartelas, los códigos QR, o puedes buscarla en diccionarios, Internet, etc.

	NOMBRE DE LA PIEZA	DIBUJO/FOTO
HISTORIA DEL ARTE		
ETNOGRAFÍA		
ARQUEOLOGÍA		

3. El Museo de América está dedicado a este continente ¿Qué sabes de América antes de visitar el museo? Descríbelo brevemente a continuación:

.....

.....

.....

.....

Contrastar

En Ciencias Sociales no debemos creer en una sola versión de los hechos, siempre es necesario buscar otras opiniones para contrastar y valorar con argumentos. Te proponemos 3 documentos que te ayudarán a entender mejor lo que observarás en el Museo de América y crear tu propia opinión que puedes completar con libros y otras fuentes.

** Antes de comenzar, busca en el diccionario que se te proporciona al final del cuaderno de observación las siguientes palabras del vocabulario que se detallan en el siguiente cuadro. Te ayudará a comprender mejor el contenido de ésta Guía, donde aparecerán dichas palabras con*




*el símbolo , a excepción del las que se encuentran en los cuadros de texto del mapa de Áreas Culturales de América, que se muestran en negrita y cursiva (ej.: **caribú**):*

VOCABULARIO: Indias Orientales • Tundra • Caribú • Vida Tradicional • Recursos Estacionales • Estado • Imperio • Alpaca • Mandioca • Ofrendas votivas • Élitros

Documento 1. El conocimiento de América


El 3 de agosto de 1492 partieron del puerto de Palos de Moguer (Huelva) tres naves al mando del almirante Cristóbal Colón. Eran las carabelas la *Pinta*, la *Niña* y la *Santa*

María, que pusieron rumbo a las Indias Orientales  a través del Atlántico, por lo que ellos creían sería un nuevo camino para llegar a las Indias y poder conseguir metales preciosos y especias. La reina castellana Isabel la Católica financió la travesía.

En la madrugada del 12 de octubre el marinero Rodrigo de Triana gritó: ¡Tierra! desde la *Pinta*. Al amanecer las carabelas llegaron a la isla Guanahaní (en las Antillas). Los españoles encontraron a unas gentes a las que llamaron *indios*, creyendo erróneamente que se encontraban en las Indias, aunque realmente se trataba de unos indígenas llamados *taínos*. En posteriores viajes y sabiendo ya que se había llegado a un continente nuevo para los europeos, se amplió el conocimiento de aquellas tierras, explorando tierra firme.

Fue este el inicio de la desaparición de muchos pueblos indígenas debido a guerras, al sometimiento a los conquistadores y como consecuencia de las enfermedades llevadas por los europeos para las que los indios no tenían defensas. Otros pueblos sobrevivieron, se adaptaron y transformaron sus culturas, de las que el Museo de América conserva numerosos ejemplos.

Documento 2. Mapa: Vamos a explorar América

En América hay una enorme variedad de medios ambientes: tundras  heladas, desiertos ardientes, las mayores selvas húmedas de la tierra, las cordilleras más largas, el mayor número de volcanes y las más inmensas llanuras. Sus habitantes, a los que llamamos indios, se adaptaron a esa diversidad ambiental, creando ricas y complejas culturas.

MAPA GEOFÍSICO DE AMÉRICA



Documento 3. Mapa: diversidad cultural en América

América está dividida en diversas *áreas culturales*, ¿Qué quiere esto decir? Un área cultural es una región geográfica, con una ecología característica en la que vivían y viven una serie de pueblos. Esos pueblos han sabido adaptarse a ese particular medio ambiente y por ello tienen una cultura semejante. El mapa que aparece a continuación contiene las áreas culturales de América. Casi todas ellas se encuentran representadas en las colecciones del Museo de América. ¡Vamos a conocer algunas!

ÁREAS CULTURALES DE AMÉRICA



ESQUEMA DE ACCIÓN DIDÁCTICA-ORIENTACIÓN PARA EL DOCENTE

1. Observamos las piezas seleccionadas.
 - a) ¿Qué es?
 - b) ¿Qué nos dice la pieza sobre la cultura cuando planteamos los interrogantes clave?
2. Elaboramos y Asociamos.
 - a) Elaboramos.
 - b) Asociamos al preguntar... ¿Qué esconde la pieza que nos informa de...?
3. Sintetizamos.

KAYAK Chugach

1. Observamos la pieza



A. ¿Qué es?

Esta pieza etnográfica de finales del s. XVIII representa, a tamaño reducido, una embarcación tradicional llamada kayak. Pertenece al área cultural Ártica, concretamente a la cultura chugach, y procede de la actual Alaska en Estados Unidos. Demuestra la importancia que la caza de mamíferos marinos tenía para estas culturas. Generalmente el kayak tiene un armazón de madera o huesos de ballena y se cubre con cuero curtido

B. ¿Qué nos dice la pieza sobre la cultura cuando planteamos interrogantes clave?

¿Qué comían? En invierno cazaban grandes mamíferos marinos: focas, morsas y ballenas. En verano, cuando florece la tundra, aparecen animales como el caribú. La pesca fue también un recurso destacado.

¿Dónde vivían? Debido a la estacionalidad de los recursos, vivían de distintas maneras. Algunos construían en invierno los famosos iglúes, pero los chugach del Pacífico, a quienes asociamos esta pieza, hacían grandes casas comunales de madera, donde se alojaban varias familias.

¿Cómo se vestían? La indumentaria la realizaban las mujeres y utilizaban pieles de caribú, foca y oso. Hombres y mujeres llevaban parkas con capucha, calzones, botas y manoplas. Como impermeable utilizaban parkas muy elaboradas con intestino de foca y morsa cosidas con tendones.

¿Qué medios de transporte utilizaban? El kayak y el umiak. Ésta última es un tipo de canoa, abierta, hecha también de madera y cuero. Ambas eran los medios de caza y transporte marinos; Además también utilizaban trineos arrastrados por perros para moverse por el interior.

¿Qué herramientas utilizaban? Para cazar y pescar empleaban arpones de madera y piedra, con flotadores de cuero de foca para impedir que los mamíferos marinos se sumergieran una vez alcanzados; jabalinas con un propulsor para cazar aves y animales terrestres; arcos y flechas de madera y puntas de piedra y cobre, etc.

¿En qué creían? Pensaban que todo lo que les rodeaba tenía una parte sobrenatural. Por ello, todos llevaban como protección amuletos que fueron verdaderas obras de arte realizadas en marfil, hueso o piedra.

¿Qué arte realizaban estos pueblos? Además de los amuletos, en la región occidental realizaban máscaras de madera, plumas, elementos vegetales, que representan seres sobrenaturales en ceremonias. Además se adornaban el rostro con pendientes, narigueras y bezotes bajo el labio inferior, etc.

¿Cómo son los Chugach hoy? Han formado organizaciones que defienden la cultura tradicional a través de su patrimonio cultural. A la vez tratan de mantener la identidad tradicional entre los niños y jóvenes chugach. Estas organizaciones buscan oportunidades de desarrollo económico para integrarse en la sociedad.

2. Elaboramos y Asociamos

A. Elaboramos: la pieza observada es etnográfica. Esto quiere decir que nos cuenta cuestiones sobre el modo de vida de un grupo humano, uso de instrumentos para la caza, agricultura, pesca, indumentaria, soluciones para la vivienda. Toda esta información puede ayudarnos a valorar la Historia de otra forma diferente; sumando

los datos que aporta sobre la vida material, espiritual (ritos) etc. No es frecuente encontrar esta información en los textos y documentos conservados en archivos históricos. Escribe un breve texto sobre lo observado que explique el modo de vida de los *inuits* en el pasado (qué crees que ha permanecido de esta forma de vida tradicional en la actualidad y qué ha cambiado) .Te puede ayudar realizar un esquema previo con dos columnas donde escribir: *cambios / continuidades*.

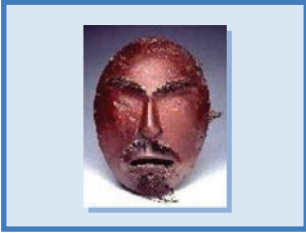
CAMBIOS	CONTINUIDADES

El modo de vida actual de los inuit.....

B. Asociamos al preguntar ¿Qué esconde la pieza que nos informa de....?

Reproducimos abajo imágenes de piezas asociadas al Ártico que expone el Museo. Escribe su nombre en el recuadro que aparece junto a la imagen, señalando brevemente para qué fueron utilizadas. Obtendrás la información en función de las preguntas clave que han dirigido tu observación. Te ayudarán los datos que figuran en el cuadro que aparece a continuación, que te reproducimos de forma desordenada.

- Piezas Árticas de la colección del Museo de América**
- Pasador de Kayak (Inventario: 13038)
 - Máscara de madera y fibra de animal (Inventario: 13899)
 - Cucharón realizado con cuerno (Inventario: 13393)
 - Morrión con forma de foca (especie de casco) (Inventario: 13915)
 - Fuente de madera con incrustaciones (Inventario 13903)
 - Impermeable realizado con intestino de mamífero marino (Inventario: 14906).



Empty dashed rectangular box for labeling the mask.



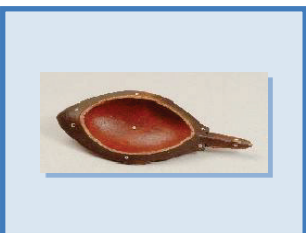
Empty dashed rectangular box for labeling the mummy.



Empty dashed rectangular box for labeling the object.



Empty dashed rectangular box for labeling the object.




Empty dashed rectangular box for labeling the object.



Empty dashed rectangular box for labeling the object.



3. Sintetizamos

A. Los *inuit* distribuían sus recursos alimenticios en función de la época del año, ya que debido a su clima y medioambiente, los recursos eran estacionales . ¿Qué consumían en invierno y qué en verano?

En invierno:

En verano.....

B. Buscar una solución para crear una vivienda adecuada a las necesidades culturales, ha sido un problema al que se han enfrentado todos los pueblos ¿Cómo se llama y cómo es la típica vivienda Ártica?

.....
.....
.....
.....

TIPI de las Praderas o Llanuras

1. Observamos la pieza



A. ¿Qué es?

Nos encontramos ante la reconstrucción histórica de un tipi de las Llanuras. Los tipis son tiendas desmontables de forma cónica en las que vivían durante todo el año los pueblos nómadas cazadores de bisontes de las Llanuras de América del Norte. Su cubierta está realizada de pieles de bisonte curtidas y cosidas con tendones. Podía montarse y desmontarse con rapidez y era fácilmente transportable. Tras la desaparición de los bisontes se comenzaron a hacer de lona. Por fuera se aseguraba la cubierta al suelo con estacas. En el interior se colgaba una especie de cortina de cuero, y se dejaba en la parte superior una abertura para la salida del humo del fuego central. El suelo se cubría de pieles, sobre las que se dormía. La cubierta exterior se decoraba con pinturas en las que se podían narrar las hazañas de guerra y caza de quien lo habitaba. El tipi era propiedad de la mujer, ella lo confeccionaba y era la encargada de montarlo y desmontarlo.

B. ¿Qué nos dice la pieza sobre la cultura cuando planteamos interrogantes clave?

¿Qué conocemos de los indios de las Llanuras? La idea que tenemos de los indios de las Llanuras, a través del cine y de las novelas, corresponde a una etapa que los historiadores llaman *Histórica*, entre mediados de los siglos XVIII y XIX

¿Cuáles eran los principales recursos de estos pueblos? Al oeste de la región vivían de la caza de bisontes, a los que tenían que perseguir a pie. Mientras que al este vivían de sus campos de cultivo, aunque un par de veces al año se internaban también en las Llanuras para obtener las pieles y carne de bisonte.

¿Cómo cambiaron culturalmente estos pueblos con la introducción del caballo? Desde comienzos del siglo XVII los españoles fueron introduciendo en las Llanuras los caballos, convirtiéndose en los llamados *Jinetes Históricos*, los indios de las películas. Otros siguieron con sus campos de cultivo, aunque también adoptaron los caballos. Y los más famosos, los Sioux, o los Cheyenne, procedentes del noreste de Estados Unidos, habían llegado a las Llanuras empujados por los colonos blancos y se convirtieron en los más famosos y conocidos jinetes del área.

¿Cómo cooperaban los diferentes grupos? Se unían para cazar bisontes en pequeños grupos familiares o bandas dirigidos por un jefe prestigioso. Al menos una vez al año organizaban grandes cacerías comunales para conseguir reservas que les permitieran afrontar los durísimos inviernos. También cooperaban para la realización de grandes ceremonias comunales.

¿Cuáles eran sus principales actividades? La caza y la guerra. Destacaron grandes jefes como Caballo Loco. Eran muy importantes también los hombres y mujeres sagrados, llamados a veces *hombres medicina*, que estaban en contacto con los poderes sobrenaturales, entre los que destacó Toro Sentado.

¿Cuáles eran sus principales artes? La indumentaria, muy elaborada, realizada por las mujeres con finas pieles curtidas y adornada trabajosamente con púas de puerco espín y abalorios comerciales de cristal. Esta indumentaria incluía para los hombres: camisas, taparrabos, polainas largas hasta el muslo. Las mujeres llevaban polainas cortas y largas túnicas y mocasines. En invierno, grandes mantos de una piel completa de bisonte o venado se llevaba como una especie de manto.

¿Su manera de atacar y entender ritos asociados al conflicto era? Antes de la aparición de armas de fuego su arma favorita era el arco y la flecha. Uno de sus

objetos más característicos era la mal llamada “pipa de la paz”, en realidad un pequeño altar portátil para ofrecer el humo sagrado a los puntos cardinales.

¿En qué creían los indios de las Llanuras? En un poder sobrenatural que se encontraba en todo lo que les rodeaba, al que podían acceder, en forma de un espíritu protector, a través de visiones.

TEXTO: *Cuando la hierba es verde. El niño indio.*

...Hacia la edad de ocho años, si es un chico, la madre cede el hijo a su padre para su adiestramiento. Si es una chica, a partir de este momento estará en gran parte bajo la custodia de su abuela... En realidad, la tarea particular de los abuelos es la de familiarizar al joven con las tradiciones y creencias... A ellos les está reservada la repetición de los relatos consagrados por el tiempo con dignidad y autoridad a fin de transmitir al joven su herencia y sabiduría y experiencia acumuladas... Los ancianos se dedican al servicio de los jóvenes, como maestros y consejeros, y los jóvenes a su vez, los contemplan con amor y reverencia...

Charles A. Eastman (Ohiyesa). Sioux Santee.

2. Elaboramos y Asociamos

A. Elaboramos: En el texto, *El niño indio*, ¿Qué semejanzas y qué diferencias observas con respecto a la relación que tienen los niños con las personas mayores, por ejemplo con sus abuelos, en nuestra sociedad? Realiza un texto semejante pero situado en nuestro contexto cultural.

.....

.....

.....

.....

B. Asociamos: En función del modo de vida -caza del bisonte- y la vivienda, en el Museo hay otras piezas asociadas al área cultural de las Praderas. Te proponemos fotos con su respectivo pie de foto explicativo. Escribe un breve texto en el que aparecen estas piezas imaginando quién las llevaría y qué posición ocupan hombres y mujeres en relación al tipi.



Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Fig. 4

Fig. 5

Fig. 1. Carcaj de cuero para guardar flechas (Inventario: 02072)

Fig. 2. Flecha de madera (Inventario: 02045)

Fig. 3. Falda de cuero, metal y fibra (Inventario: 16852)

Fig. 4. Camisa de piel, crin, púas de puercoespín, tendón (Inventario: 13997A)

Fig. 5. Mocasines de piel, púas de puercoespín, tendón. (Inventario: 13978)

.....
.....
.....



3. Sintetizamos

A. La pieza que estamos conociendo nos descubre muchas pistas para entender cómo viven las personas que las usaban. Enumera sus distintas partes y la función que realizan cada una de ellas en su conjunto.

PARTES DEL TIPI	FUNCIÓN DE CADA PARTE DEL TIPI

B. ¿Qué diferencias crees que hay entre los *tipis* y las tiendas de campaña que se usan en las excursiones y en el alpinismo de la actualidad?

.....
.....
.....
.....

C. En función del modo de vida -caza del bisonte- ¿Vivir en tipis es un obstáculo o una necesidad? Razónalo enumerando las ventajas que crees que podría tener.

.....
.....
.....
.....

FIGURA CERÁMICA Maya - estilo Jaina

1. Observamos la pieza



A. ¿Qué es?

Se trata de una pieza arqueológica de cerámica. Es un instrumento musical, un silbato, modelado con forma de figurita y pertenece a la cultura maya. Representa un individuo sentado con las piernas y manos cruzadas. El personaje tiene la cabeza alargada, adornada con una especie de diadema, lleva grandes orejeras circulares, collar con un gran colgante y pulseras. Va vestido con un faldellín y un manto con restos de pintura azul. Pertenece a un conjunto de piezas de figurillas mayas de *estilo Jaina*, realizadas entre los años 600-900 d.C, y pertenece al período *Clásico Tardío*.

B. ¿Qué nos dice la pieza sobre la cultura cuando planteamos interrogantes clave?

¿Dónde se asentaron los mayas? La subárea maya se encuentra en Mesoamérica, y ocupa toda la península de Yucatán en México, Guatemala, El Salvador y parte de Honduras.

¿Cuáles fueron sus principales recursos económicos? una agricultura basada especialmente en el cultivo de maíz, frijol, y calabaza.

¿Cuál fue la importancia del urbanismo maya? Hacia 400 a.C., empezaron a levantarse grandes ciudades, con templos sobre plataformas escalonadas y las llamadas acrópolis, o lugares de residencia de los gobernantes. Surgieron después las grandes ciudades: Tikal, Calakmul, Palenque, Copán, Uxmal o Chichén Itzá.

¿Cuándo fue el momento de mayor apogeo de esta cultura? En el período Clásico, entre 200 y 900 d.C.

¿Cuáles fueron sus principales rasgos culturales? Fueron magníficos astrónomos y matemáticos, y elaboraron complejos calendarios. Utilizaron el 0 antes que en Europa. Conocieron la escritura, como un sistema compuesto por signos que representaban palabras completas y sílabas. Sus “jeroglíficos” cubren las paredes y los interiores de los templos, sus esculturas llamadas estelas, sus cerámicas, el interior de las tumbas de los reyes y sobre libros o códices. Uno de estos códices, se conserva en el Museo de América, el llamado código de Tro-Cortesiano o de Madrid.

¿Qué son las figuras de Estilo Jaina? Proceden de una pequeña isla del mismo nombre que se encuentra en el Golfo de México, próxima a la ciudad de Campeche. Fue la necrópolis, lugar de enterramiento, más importante de la costa oeste de Yucatán y debe su fama a las figuras de cerámica. Allí había también un pequeño centro ceremonial y administrativo. En las tumbas se depositaban alimentos, utensilios de la vida cotidiana y objetos sagrados. Son figuras muy realistas. Entre 500 y 800 d.C. las figurillas se modelaban a mano siendo las de mayor calidad. Entre 800 y 1000 d.C. surgió la fabricación en serie, perdiendo su carácter individualizado y su expresividad. Al ser los cuerpos huecos, se introdujeron bolillas de barro en el interior y se convirtieron en sonajas; algunas son silbatos e incluso otras silbatos-sonajas, probablemente usadas en rituales funerarios. Los protagonistas suelen ser seres humanos, y se representan aspectos como la vejez y la enfermedad. Las figuras encontradas en Jaina forman parte de un ritual envuelto en numerosos misterios.

2. Elaboramos y Asociamos

A. Elaboramos: La pieza que estamos conociendo es una pieza arqueológica. Seguramente has visto en el cine alguna excavación arqueológica y tienes una idea sobre cómo trabajan los arqueólogos. Al descubrir piezas enterradas e interpretarlas, construyen información que completa el conocimiento de la historia. ¿Podrías

enumerar cuatro ejemplos de piezas arqueológicas del Museo que informen sobre la historia de los mayas? Escribe su nombre y señala brevemente para qué servían.

1	2
3	4

Los mayas daban mucha importancia a la decoración facial y el adorno como símbolo de distinción. Los individuos más destacados tenían cierta deformación craneal desde el nacimiento, se les incrustaba trozos de jade en los dientes, se les perforaban los lóbulos de las orejas y de la nariz para adornarse con *narigueras* y *orejeras*, se aplicaban *tatuajes* y *pintura corporal*,

¿Qué importancia damos actualmente en nuestra sociedad al adorno?

.....

¿Qué utilizamos para adornarnos?

.....

De los adornos mencionados en la cultura Maya ¿Cuales son usados por algunas personas en la actualidad?.....

B. Asociamos de nuevo al preguntar ¿Qué esconde la pieza que nos informa de....? Busca las piezas asociadas a esta cultura en el Museo que te ilustramos en las fotos a continuación. Señala al menos en 4 de ellas para qué fueron utilizadas. El pie de la foto te ayudará.

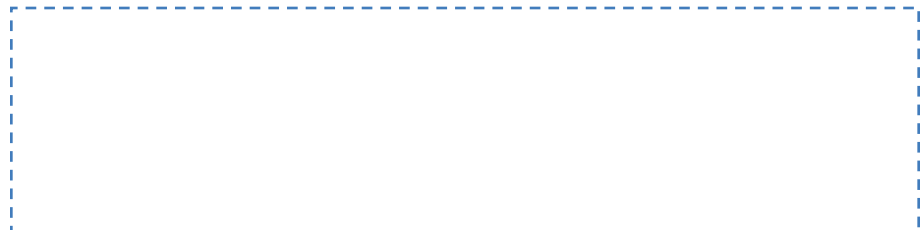


Fig. 1. Cartucho glífico Maya (Inventario: 02601)



Fig. 2 Estela de Madrid. Relieve en caliza. (Inventario: 02608)



Fig. 3 Pedernal excéntrico. (Inventario: 09255)



Fig. 4 Urna funeraria (Inventario 1991/11/12)

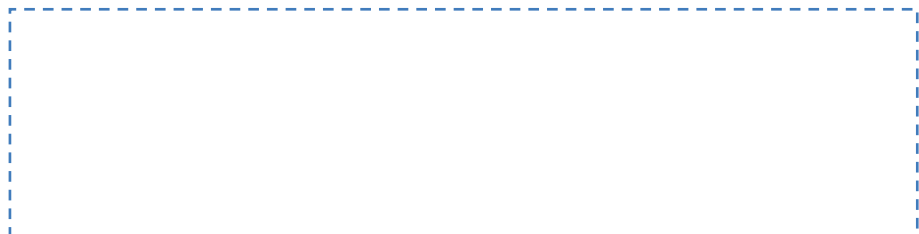
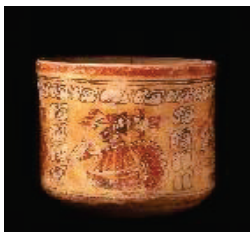


Fig. 5 Vaso ceremonial (Inventario 1991/11/29)

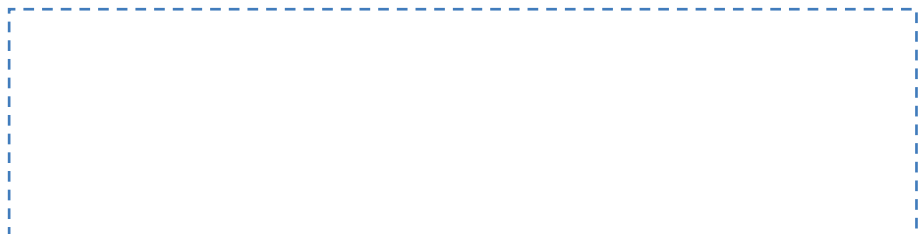


Fig. 6 Códice Tro-cortesiano (Inventario: 70300)



3. Sintetizamos

A. La pieza ante la que nos encontramos es una figura- silbato. Indica en el caso de las figuritas jaina como la que estamos observando, con qué contexto podemos relacionarla, subrayando la opción correcta:

- a) Mundo doméstico.
- b) Mundo funerario-ritual.
- c) Al juego.

B. La música tuvo mucha importancia en el mundo prehispánico en general en América, especialmente en contextos ceremoniales. ¿Qué otro tipo de instrumentos musicales has podido ver a lo largo del recorrido por el Museo, asociados al área Maya?.....

.....

.....

.....

¿Y asociadas a otras áreas?.....

.....

.....

.....

FIGURA DE ORO INCA

1. Observamos la pieza



A. ¿Qué es?

Esta pieza constituye una muestra de la orfebrería realizada en el área inca, mediante un proceso de fundición llamado a la cera perdida; Es una figura de oro macizo que representa una llama. Pertenece a la cultura inca, datada en torno a 1400-1532d.C. Pone de manifiesto la importancia que este camélido tuvo para el mundo incaico como recurso económico, alimenticio y para la producción de tejidos gracias a su lana, así como animal sagrado empleado en sacrificios. Este tipo de figuritas tenían una función ceremonial a modo de ofrendas votivas, apareciendo en contextos relacionados con rituales de sacrificios, enterrados bajo edificios públicos, o como parte de ajuares funerarios de miembros de la élite.

B. ¿Qué nos dice la pieza cuando le aplicamos preguntas clave?

¿Cuál fue la época de mayor apogeo de la cultura inca? Aproximadamente desde 1438 a 1533. Su hegemonía supuso el último período de unificación del mundo andino, conocido como Horizonte Tardío.

¿En qué consistió el estilo incaico? Los incas fueron herederos de la gran tradición cultural y artística de los Andes, a la que supieron conferir un estilo propio gracias a su gran capacidad de sincretismo, siendo utilizado su arte como símbolo sagrado de poder.

¿Cómo se originó el imperio Inca? Se asentaron en el Cuzco, lugar que fundiendo mito y realidad dio origen al linaje de los incas. A partir de 1438, con el Inca Pachacutec el Reformador, el Imperio inca alcanzó una gran extensión, como consecuencia de las campañas militares y el sistema de redes de alianzas matrimoniales y de distribución. En el gran desarrollo que adquirió el mundo incaico, tuvo especial importancia la conquista del Gran Reino Chimú.

¿Cómo se organizó políticamente el Imperio Inca? Existían dos dinastías que gobernaban el imperio del Tahuantinsuyu, Hanan y Hurin. A su vez se dividía en cuatro regiones (siguiendo la antigua tradición andina).

¿Cómo se organizó la sociedad? Era una estructura jerarquizada, definida por el máximo poder del Sapay Inca (divinidad en la tierra). Por debajo de él la nobleza, que podían ser los varones del linaje o *panaca* de los incas, o una nobleza de segundo orden formada por los linajes dirigentes de los pueblos vecinos al Cuzco. Bajo estos, estaban los funcionarios del Estado, jefes militares y artistas. Finalmente, en la base de la pirámide social, se encontraba el resto del pueblo.

¿Cómo fue el urbanismo incaico? Crearon edificios monumentales de mampostería, de piedra labrada en la sierra y de adobe en la costa, asociados a edificios públicos, que refleja una clara arquitectura del poder. Destaca además la forma trapezoidal de las puertas, ventanas y nichos. Las diferentes estructuras arquitectónicas incaicas respondían a una planificación urbana relacionada con su concepción ideológica y cosmológica. Especial importancia tuvo el sistema tradicional de terracedo en las laderas de las montañas, que realizaron los incas para hacer productiva la mayor parte posible de tierra.

¿Cuáles fueron las principales manifestaciones artísticas incaicas? Especialmente la cerámica, el tejido, el trabajo en madera y la orfebrería.

El estilo cerámico imperial presenta una cerámica sobria, sencilla y de gran elegancia y calidad. Existe una uniformidad en el estilo. Las formas cerámicas más características fueron el aríbalo, vasijas con base de pedestal, cántaros, ollas, cuencos, vasos *-keros-*, escudillas *-o pucus-*, y platos circulares. La decoración es generalmente pintada. En ocasiones existen también vasijas figuradas o con apéndices modelados.

El arte textil era importante porque formaba parte de la política de regalos y donaciones del estado Inca. Había dos tipos de tejidos, los *ahuasca*, más toscos y que constituían la producción corriente de una comunidad; y los finos o *cumbi*, realizados

por especialistas, para uso de la élite y de los rituales religiosos. Los artistas eran tejedores especializados, y entre ellos destacaban las *aillacunas*, mujeres que tejían para la élite y para los dioses, y dentro de ellas estaban las ñustas, que eran tejedoras hijas de nobles. La indumentaria principal masculina consistía en una especie de taparrabos y un poncho (*uncu*), sobre el que se ponía una especie de manta. La mujer llevaba una túnica larga y un manto. La indumentaria de la nobleza incluía lana de alpaca o vicuña, algodón, plumas y metales (como oro y plata). La decoración más característica son los llamados *tocapus* (rectángulos con figuras geométricas).

En el trabajo de **madera** destacan las *pajchas* o recipientes para libaciones rituales formadas por un cuerpo más o menos regular donde se colocaba la chicha, y por una larga vertedera. Se decoraba con motivos geométricos y figurativos, en ocasiones incluso en relieve. Otra excelente muestra del trabajo en madera son los vasos ceremoniales o keros, que continuaron produciéndose en época colonial. De ambos tipos, el Museo dispone de ejemplares excepcionales.

En todo el mundo andino y desde fechas muy tempranas, se conoció el trabajo de los metales, **la orfebrería**. El oro y la plata, símbolos del sol y de la luna, fueron utilizados como materiales de prestigio en las paredes del templo principal en Cuzco (cubriéndose con láminas repujadas de oro y de plata), se cosían placas de oro y plata a los vestidos de los nobles, se producían adornos como: orejeras, collares, pulseras, alfileres para sujetar los mantos, etc. Finalmente cabe mencionar las figuritas fundidas en oro y plata representando fundamentalmente seres humanos y camélidos que servían habitualmente como ofrenda, como es el caso que nos encontramos representado en nuestro museo.

2. Elaboramos y Asociamos

A. Elaboramos: Los camélidos, especialmente la llama, tuvieron una gran importancia en el mundo andino. Por este motivo aparece representada en numerosas manifestaciones artísticas ¿Por qué crees que era tan importante? ¿En qué otro tipo de piezas de origen andino has visto asociadas llamas a lo largo de la visita?

.....

.....

.....

.....

B. Asociamos: Señala cuatro piezas de origen incaico que hayas visto en el Museo. Indica su nombre, materiales con los que está realizada, y formula una propuesta que indique para qué fueron utilizadas. Te pueden ayudar las imágenes y los pie de fotos que te reproducimos a continuación del cuadro.

1	2
3	4



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3

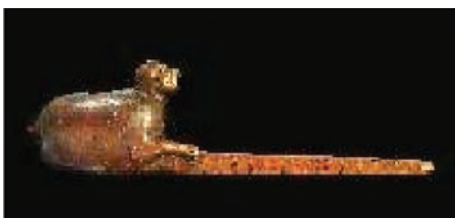


Fig. 4



Fig. 5



Fig. 6

Ejemplos de piezas incas expuestas en el Museo de América

Fig. 1. Pectoral de oro. (Inventario: 07441)

Fig. 2. Kero, vaso ceremonial de madera. (Inventario: 07503)

Fig. 3. Kero, vaso ceremonial de madera. (Inventario: 07508)

Fig. 4. Pajcha de madera, hueso, plata y resina. (Inventario: 07569)

Fig. 5. Aríbalo de cerámica. (Inventario: 07771)

Fig. 6. Uncu (camisa masculina) inca, colonial. (Inventario: 14501)



3. Sintetizamos

A. Hemos visto que el mundo incaico es heredero de una larga tradición andina que hunde sus raíces mucho tiempo atrás. Especial importancia tuvo para el mundo inca la influencia del reino Chimú al que consiguió someter. Los chimús realizaban unas vasijas con representaciones de tipo realista muy características que nos han permitido conocer muchos aspectos de su cultura. ¿Puedes identificar en el museo dos de ellas y decirnos qué representan? Razona la respuesta recogiendo argumentos anteriores:

1

2

B. Realiza una búsqueda a través de las fuentes, Internet, etc., de cuáles son los países actuales que forman parte de lo que llamamos área cultural andina (puedes buscarlo en libros, Internet y en el mapa cultural que encontrarás al inicio de esta guía).

Países actuales que forman parte de lo que llamamos *Área Cultural Andina*

.....
.....
.....
.....

¿Qué importancia tiene en cada uno de ellos la población indígena respecto al total de la población?

.....
.....
.....

¿Cuáles son los nombres de los principales grupos indígenas actuales del área andina?

.....
.....

¿A qué se dedican estas poblaciones?

.....
.....
.....
.....

TOCADO DE PLUMAS AMAZÓNICO

1. Observamos la pieza



A. ¿Qué es?

Estamos observando un tocado de plumas amazónico fechado en torno a 1968. Está realizado de pluma, algodón y fibras vegetales. La base es un cordón de algodón al que se han fijado dos hileras de plumas de aves de águila harpía y de algunas especies de aves como guacamaya y loro entre otras. Este tocado pertenece a la cultura Kayapó-Xikrín, en el actual estado de Pará en Brasil. Estos tocados se utilizaban en ceremonias, para reforzar la posición del líder o jefe. Informaban del sexo, edad, posición social o pertenencia a un clan de la persona que lo llevaba.

B. ¿Qué nos dice la pieza cuando le aplicamos preguntas clave?

¿Quiénes son y dónde viven los Kayapó-Xikrín? Se trata de un pueblo de la familia lingüística Gê que se subdivide en diferentes tribus, localizándose los Xikrín en la parte más al norte del área, próxima al río Amazonas. Desde 1900 aproximadamente viven cerca del río Caiteté.

¿Cómo son sus viviendas? Viven en grandes chozas organizadas en poblados de planta oval en uno de cuyos extremos se sitúa la casa del jefe. Las viviendas se organizan alrededor de una plaza que se utiliza con fines ceremoniales y sociales.

¿Cuáles eran sus principales recursos económicos? Combinaban el cultivo de la batata, maíz y camote y la explotación de otros recursos como la caza de la tortuga, la recolección de nueces o la pesca, dependiendo de la época del año.

¿Cómo se adornaban estas poblaciones? Se perforan los lóbulos de las orejas y el labio inferior de donde cuelgan adornos de chaquiras, semillas y cuentas de madreperla. También es importante la pintura corporal negra y roja con diseños de líneas que indican la posición del individuo dentro de la sociedad.

¿Cómo se organizan socialmente estos pueblos? A los siete años aproximadamente, los niños son llevados a la casa de los hombres para ser instruidos en la caza y la guerra. En la pubertad, reciben castigos corporales con la idea de que adquieran fortaleza y resistencia. Se inician en la vida social de la comunidad con una larga ceremonia tras la que se pueden casar. Las mujeres, al llegar a la pubertad se considera que ya están preparadas para el matrimonio.

¿En qué consiste su mundo de creencias? Son para ellos muy importantes los muertos, que se cree viven en poblados de fantasmas en las cuevas excavadas en la montaña.

2. Elaboramos y Asociamos

A. Elaboramos: ¿Qué otras piezas has visto en el Museo asociados al Área Amazónica? Enumera cuatro de ellas y señala la función que desempeñaba cada una. Te pueden ayudar las imágenes y los pies de fotos que te reproducimos a continuación del cuadro en el que realizas la respuesta.

1	2
3	4

Otras piezas del área amazónica expuestas en el Museo de América.



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4



Fig. 5

Fig. 1. Máscara realizada con pluma, concha, fibra y madera. (Inventario: 1993/02/007)

Fig. 2 y 3. Pendientes realizados con plumas, élitro y fibra. (Inventario: 13304 y 13855-2)

Fig. 4. Collar realizado con élitros. (Inventario: 14336)

Fig. 5. Cerámica shipibo. (Inventario: 1984/09/290)

B. Asociamos: ¿Qué materiales se emplean para la realización de los tocados, collares y otros adornos utilizados en el Área Amazónica?

.....
.....

¿Qué miembros del grupo crees que llevaban este tipo de adornos distintivos?

.....
.....



3. Sintetizamos

Realiza un breve resumen sobre lo que te ha sugerido la observación de esta pieza y reflexiona comparando con nuestra sociedad actual ¿Se te ocurre qué símbolos utilizan los poderosos para indicar precisamente ese rasgo distintivo? Ejemplifica sobre quién es el que ejerce el poder en formas de organización diversas atendiendo a contextos como: ocio, trabajo o escuela.

.....
.....



¿Qué sabes ahora de América?

Hemos realizado, a través de algunas piezas de las colecciones del Museo de América, un recorrido por el continente americano. Hemos visto cómo distintas culturas han dado respuestas adaptativas a diferentes ecosistemas con éxito.

Ello nos ha permitido conocer las espléndidas manifestaciones artísticas de diferentes pueblos, y una pequeña muestra de la variedad de soportes empleados (cuero, madera, cerámica, plumas, oro, lana, etc.) y estilos.

Hemos conocido algunos aspectos sobre cómo el hombre ha dado respuesta a algunas de las cuestiones esenciales que se pregunta la antropología, y que nos ayudan a entender mejor la historia: cómo se comunicaban y transportaban algunas culturas, cómo y dónde vivían, cómo se adornaban y qué significaban estos adornos en la posición social del individuo que portaba esos adornos, cómo eran sus ceremonias o ritos, etc.

Todo ello, seguro que te ha permitido darte cuenta de la importancia que tienen las colecciones del Museo como parte de nuestro patrimonio, y habrás visto los esfuerzos que hacen los museos para conservar las piezas que exponen.

¿Qué pieza de las observadas en el Museo te llevas en tu memoria?

.....

Es el inicio de tu colección de bienes patrimoniales para tu museo imaginario particular. Realiza un breve texto que acompaña al dibujo o foto; este breve escrito ayuda a conocer y comprender el objeto para luego poder mostrarlo a otras personas y disfrutar con el conocimiento cultural.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



VOCABULARIO



Indias Orientales: Es el nombre que se dio a las Indias del continente asiático. Se oponen a la idea de Indias Occidentales en clara referencia al continente americano. Comprendían el Sudeste y sur de Asia.

Tundra: Terreno abierto y llano, de clima subglacial, subsuelo helado, y suelo cubierto de musgo y líquenes. Carece de vegetación arbórea. Se extiende por Siberia y Alaska.

Caribú: Animal mamífero. Es un tipo de reno cuyo hábitat es la tundra y taiga del hemisferio norte.

Vida Tradicional: hace referencia a las formas y características de vida de culturas indígenas o nativas, que tienen sus raíces generalmente en el pasado histórico. En la actualidad, muchas de esas culturas se adaptan a nuevas formas de vida acordes con la época actual, tratando de revitalizar las características tradiciones culturales.

Recursos Estacionales: Hace referencia a los recursos económicos, en el sentido de medios que permiten satisfacer las necesidades de supervivencia de un grupo o cultura. Aquellos que son estacionales, indican que sólo están disponibles un período determinado del año.

Estado: Forma de organización política, que conserva soberanía para gobernar un territorio delimitado geográficamente.

Imperio: Organización política de un estado que extiende su dominio a otros pueblos y que en general tiene el poder centrado en un emperador.

Alpaca: mamífero rumiante de la misma familia que la llama. Habita en América del Sur y es muy valiosa por su lana.

Mandioca: Es una raíz que se cría en áreas cálidas de América, que puede alcanzar los dos o tres metros de altura.

Ofrendas Votivas: Son objetos ofrecidos a una divinidad generalmente, que son depositados en un lugar sagrado, habitualmente en un contexto ritual.

Élitros: son las alas anteriores de los ortópteros y coleópteros, que se han endurecido y convertido en láminas gruesas.

Anexo 3

PLANTILLA DE CONTENIDOS PARA LA
VERSIÓN INTERACTIVA DE SECUNDARIA

PÁGINA DE INICIO - Home

¡Bienvenido a América!

Proponemos una visita al Museo de América, donde los alumnos de segundo ciclo de educación secundaria podrán conocer este continente a través de sus colecciones. Éstas les aproximarán a sus diversas [culturas](#) a través del tiempo y del espacio. Todas ellas son el resultado de una asombrosa adaptación a los diferentes medios y ecosistemas que existen en el continente y que permitieron, y todavía hoy lo hacen, la creación de una rica [cultura material](#) que actualmente se expone en museos como el de América en Madrid.

Estas colecciones forman parte del [patrimonio cultural](#), de la [herencia cultural](#), y es el deber de todos conocerlas, cuidarlas y conservarlas para que las sociedades del futuro también puedan disfrutarlas. Son, en el caso concreto de las colecciones que nos ocupan, una excelente muestra de [diversidad cultural](#), como factor de enriquecimiento social y personal, que nos aproximará a la idea de cambio y continuidad cultural como elemento de construcción de [identidades](#).

Algunas de las culturas a las que nos vamos a acercar son culturas vivas, que se han transformado a lo largo del tiempo. Algunos de esos aspectos de transformación se basan en manifestaciones artísticas, que aparecen representadas en las piezas que constituyen el discurso de esta guía. Para ello nos centraremos en siete piezas de la colección permanente del Museo de América. Todas ellas fueron recogidas en el contexto de las expediciones científicas que impulsó España en el s. XVIII a América en el marco de la Ilustración.

EL COLOR AZUL ES EL ELEGIDO, EN MAYUSCULAS Y NEGRITA CURSIVA, PARA TODAS LAS INDICACIONES Y REFERENCIAS A LA INTERACTIVIDAD Y MULTIMEDIA DE ESTA GUIA PARA SU POSTERIOR APLICACIÓN EN LA VERSIÓN ON LINE DE LA EDUWIKI.

EN ESTE MISMO COLOR, TANTO EN MINÚSCULAS COMO EN MAYÚSCULAS Y SUBRAYADAS, SE REPRESENTAN LAS PALABRAS HIPERVINCULADAS O QUE POSEEN UN LINK. ÉSTAS SE ENCUENTRAN EN LA VERSIÓN ON LINE DE LA EDUWIKI Y NOS DAN ACCESO A LA PÁGINA DE "MI PRIMER VOCABULARIO ANTROPOLÓGICO", ASÍ COMO A PÁGINAS WEB O ARCHIVOS EXTERNO.

PÁGINA Información de acceso a la Wiki

Presentamos un material didáctico para docentes y estudiantes de últimos cursos de educación secundaria que deseen visitar el Museo de América.

Los contenidos son presentados a través de una **Eduwiki** o **Wiki Educativo**. Esta es una plataforma on line de creación de contenidos de tipo colaborativo.

EDUWIKI

El contenido es dinámico y puede estar en constante revisión si se dispone de los permisos para ello.

Su estructura se organiza en páginas indexadas en un menú lateral que puede organizarse por categorías más amplias.

La actualización se realiza independientemente de la fecha de edición y mantiene su orden alfabético o numerado.

La lectura del contenido se estructura en modo página. Así permite completar un concepto con nuevas aportaciones o revisiones, un curso tras otro, con distintos grupos, en distintos centros, etc.

Trabajar en modo página establece y permite la interacción entre todos los editores de un mismo documento, que pueden discutir sobre su contenido, multimedia, etc.

Para ello se ha elegido la plataforma www.wikispaces.com.

Antes de acceder a la propia cuenta del proyecto educativo, en primer lugar deberemos ser usuarios registrados en esta misma plataforma on line.

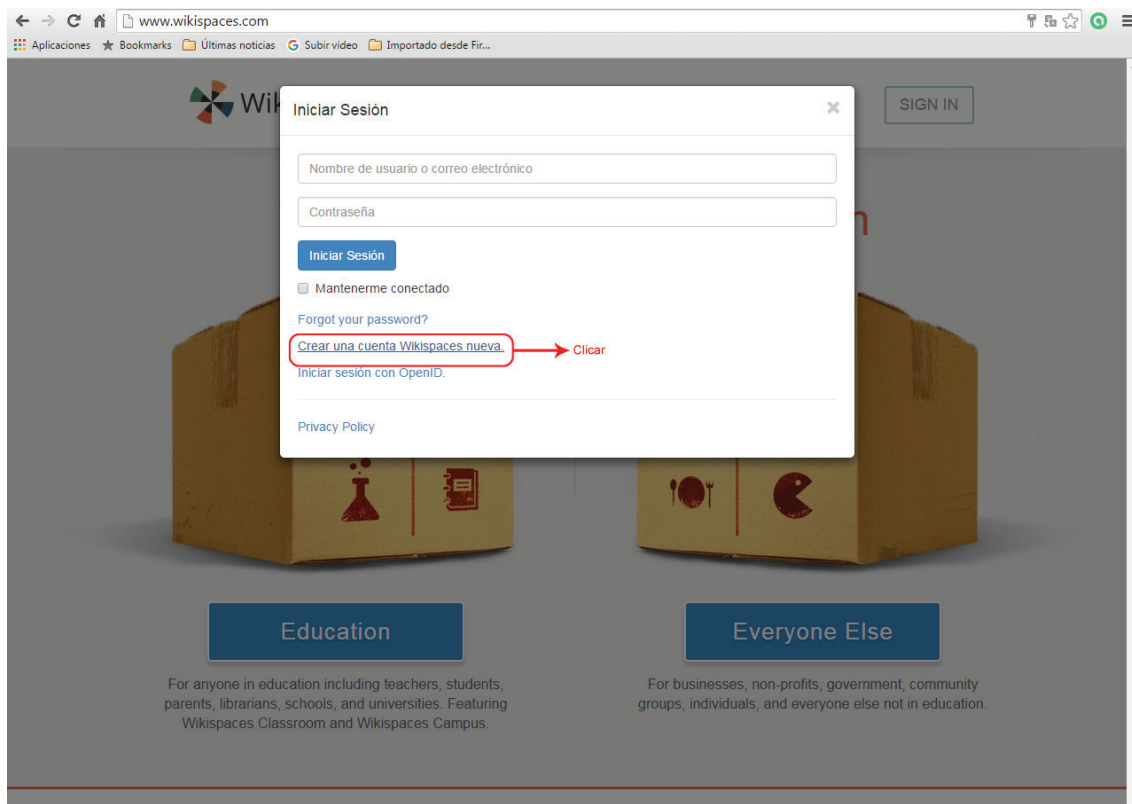
CÓMO REGISTRARSE EN WWW.WIKISPACES.COM

Para ello se deberá seguir los siguientes pasos:

1. Nos vamos a <http://www.wikispaces.com/>
2. Clicamos el botón **SIGN IN**, que se encuentra arriba a la derecha.



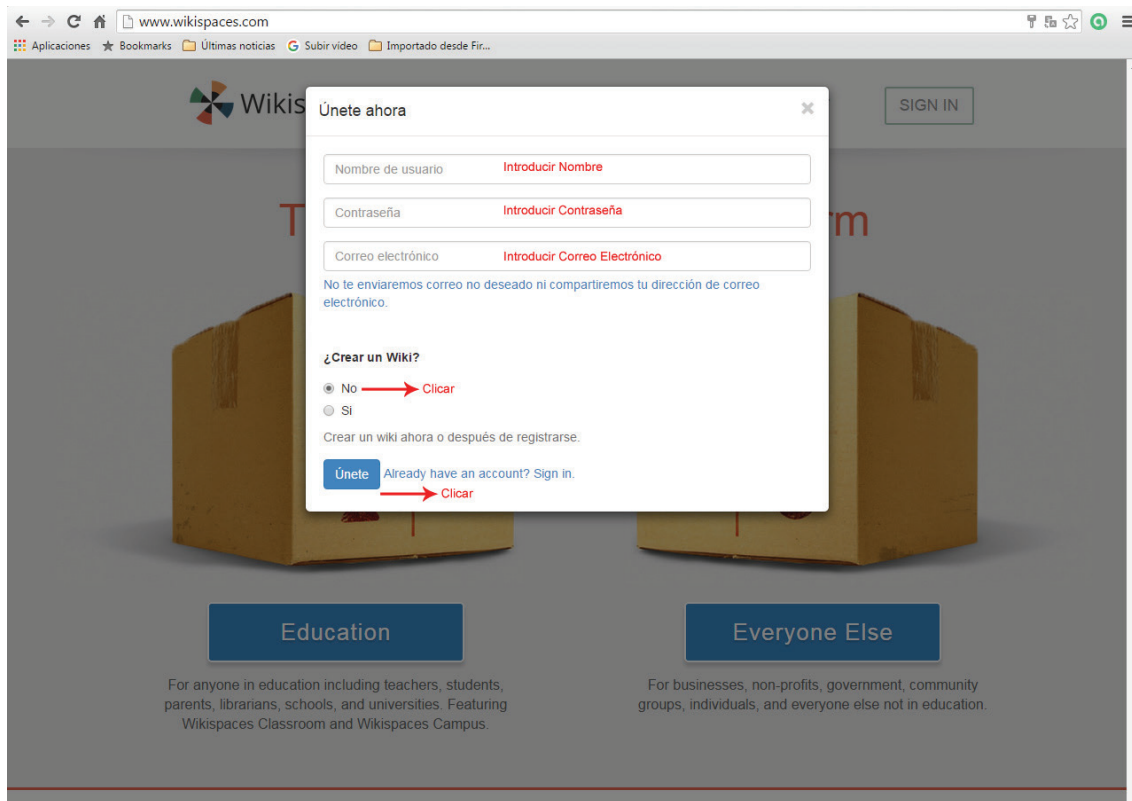
3. Clicamos la opción de ["Crear una cuenta Wikispaces nueva"](#).



4. Nos pedirá un Nombre de Usuario, una Contraseña (**Por seguridad es recomendable crearla o que contenga números, letras MAY y letras min. Ej.: cOnTRasEña2015**) y por último un correo electrónico.

En la opción de **¿crear un wiki?** le decimos que **NO** ya que sólo queremos hacernos usuarios.

5. Por último clicamos el botón **ÚNETE**.



ACCESO AL PROYECTO EDUCATIVO AIAME

Una vez registrados en la plataforma, se podrá acceder al proyecto educativo **AIAME**, de dos formas.

OPCIÓN 1

En la primera se deberán de seguir los siguientes pasos:

1. Ir a <http://www.wikispaces.com/>

2. Clicamos el botón **EDUCATION**.

The world's best Wiki platform

To start select the type of wiki you will create



Education

For anyone in education including teachers, students, parents, librarians, schools, and universities. Featuring Wikispaces Classroom and Wikispaces Campus.

OR



Everyone Else

For businesses, non-profits, government, community groups, individuals, and everyone else not in education.



3. Clicamos la opción **STUDENTS**.

4. Rellenamos los campos de nombre, mail y contraseña que anteriormente hemos elegido a la hora de crear nuestra cuenta en la plataforma on line.

En el último campo, que es el de **INGRESAR CÓDIGO (Join Code)**, introduciremos el código numérico de acceso que previamente nos ha proporcionado el administrador de la Wiki.

5. Por último clicamos el botón **JOIN CLASSROOM** que nos da el acceso al proyecto educativo **AIAME**.



The screenshot shows the Wikispaces Classroom sign-up interface. At the top, there are navigation links for 'ABOUT', 'BLOG', and 'CONTACT', along with a 'SIGN IN' button. The main heading is 'Wikispaces Classroom'. Below it, a text block reads: 'Get your students excited about learning in a modern, easy-to-use environment with the web tools they know and love'. Underneath, the 'Wikispaces Campus' section states: 'If you're an administrator looking to provide wikis to an entire school, district, or university, you want [Wikispaces Campus](#).' The central focus is a 'Join your Classroom now!' form with two tabs: 'TEACHERS' and 'STUDENTS'. The 'STUDENTS' tab is active. The form includes fields for 'Nombre de usuario' (with a red 'Introducir Nombre' prompt), 'Correo electrónico' (with a red 'Introducir Correo Electrónico' prompt), 'Contraseña' (with a red 'Introducir Contraseña' prompt), and 'Join Code' (with a red 'Introducir Código numérico' prompt). At the bottom of the form is a blue 'Join Classroom' button and a red arrow pointing to a 'Clickar' link. The background of the page is a blurred image of a classroom with children raising their hands.

Get your students excited about learning in a modern, easy-to-use environment with the web tools they know and love.

100%

OPCIÓN 2

La segunda forma de acceso es a través de un [Código QR](#) (*-1). que se leerá con un programa específico para ello, instalado en un teléfono móvil, tablet o cualquier otro dispositivo previamente. Algunos ejemplos de programas son NeoReader, Beetagg, etc.

Éste código QR es proporcionado del mismo modo por el administrador de la Wiki y nos facilita el acceso a la plataforma, ya que nos lleva directamente a la sección de STUDENTS, simplificando con respecto al proceso anterior en dos pasos el acceso. El código QR de acceso es el que se muestra a continuación:



La página a la que se accede a través de este código QR es por tanto la que nos da acceso a la plataforma como miembros y/o estudiantes (**STUDENTS**) y que tiene la siguiente **URL** o dirección **WEB**:

<http://www.wikispaces.com/content/classroom>

Una vez aquí, remitimos al paso 4 de la anterior forma de acceso, opción 1, en donde introduciremos del mismo modo el código numérico que previamente el administrador de la Wiki habrá proporcionado.

NOTA:

(*.): Esto es un enlace a www.wikipedia.com: Es importante tener en cuenta que Internet es una herramienta muy útil, pero que cualquier información obtenida a través de la misma deberá ser contrastada con otras fuentes.

DESCARGA EL DOCUMENTO EN PDF:



[Información de Acceso a la Wiki.pdf](#)

EL ICONO DE ADOBE ACROBAT NOS INDICA QUE DESDE ESTE LINK SE PODRÁ DESCARGAR UN ARCHIVO EN PDF. ÉSTE CONTIENE LA MISMA INFORMACIÓN SEÑALADA EN EL PRESENTE EPÍGRAFE, MOTIVO POR EL CUAL NO LO REPRODUCIMOS NUEVAMENTE A CONTINUACIÓN EN ESTA PLANTILLA.

PÁGINA Información importante para el docente

Nos encontramos ante un material didáctico para docentes y estudiantes de últimos cursos de educación secundaria que deseen visitar el Museo de América. La documentación o guía on line, contiene un *cuaderno de campo/ hojas de registro, o de observación*, que tiene como objeto que los alumnos observen y registren datos de forma autónoma o acompañados por sus profesores. El objetivo es un trabajo relacionando la potencialidad educativa del marco escolar y la institución museística, con el fin de lograr un aprendizaje en los estudiantes, dentro del marco de las Ciencias Sociales, y más concretamente de la Historia. Se admite que la observación directa favorece la construcción de conocimiento con mayores expectativas de ser conservado en el tiempo, que el desarrollado desde la repetición ante un libro de texto.

La propuesta responde a las necesidades curriculares de educación secundaria, destacando las que nos parecen pertinentes para el caso del Museo de América: la inmersión y adquisición de destrezas con las Nuevas Tecnologías de la Información; la necesidad de dar continuidad a la concienciación sobre la conservación y protección del patrimonio cultural entre los jóvenes; su difusión desde una perspectiva de conocimiento de la Historia; el conocimiento, respeto y valoración de los aspectos esenciales de algunos modelos culturales indígenas de América; el Arte y la Ciencia en Europa en el S. XVIII, haciendo especial hincapié en la Ilustración y más concretamente en las expediciones científicas y excavaciones arqueológicas patrocinadas por la Corona Española en América en el s. XVIII; finalmente destacaremos la importancia que en Antropología se concede a los fenómenos de cambio y continuidad cultural, y a la importancia del medio físico del continente americano por sus implicaciones ecológicas en el desarrollo de las culturas nativas que allí se asentaron.

Este material pretende ser una guía de uso previo, simultáneo y posterior a la visita al Museo de América, con el fin de crear un trabajo que relaciona las colecciones de cultura material del Museo y los jóvenes estudiantes. Introducirá, a lo largo del aprendizaje de cada una de las áreas culturales trabajadas, presentadas en las pestañas 7,8 y 9, las hojas de registro o trabajo de campo en pdf, para que puedan ser descargadas e impresas por los estudiantes.

PÁGINA El Museo de América como fuente para conocer la Historia

¿Qué disciplinas nos aproximan al conocimiento de la Historia?

Algunas ciencias y disciplinas sirven de ayuda a las Ciencias Sociales y particularmente a la Historia para poder reconstruir el pasado: [la Arqueología](#), [la Etnografía](#) (como parte de la [Antropología Cultural](#)), el Arte, y la Geografía son algunos ejemplos. Todas ellas, a través de su representación en la cultura material expuesta en los Museos, nos aproximan a la Historia.

¿Qué es un museo?

Los museos son instituciones que conservan, exponen y difunden colecciones de objetos que constituyen la cultura material de los pueblos del pasado y del presente; es lo que se llama *patrimonio cultural*. El Museo de América es además un museo antropológico, ya que es ésta la disciplina que estudia las culturas del pasado desde una perspectiva social y cultural. Las colecciones que se exponen en un museo aparecen fuera del medio en el que fueron creadas y utilizadas, es decir, están descontextualizadas. Por ello, para comprender su función, tenemos que buscar su relación con otras piezas y con las culturas que las produjeron.

El Museo de América

El Museo de América depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Conserva una colección formada por más de 25.000 piezas, catalogadas como: *precolombinas, etnográficas y coloniales*.

El Museo se construyó en 1954, tras haber sido fundado por Real Decreto en 1941. Es un edificio de inspiración historicista y neocolonial, claramente basado en la arquitectura religiosa barroca americana. Las salas de exposición giran en torno a un patio central ajardinado. En 1994, después de varios años compartiendo espacio con otras instituciones, el Museo de América abre sus puertas ya con fines únicamente museísticos. Expone sus colecciones siguiendo un enfoque antropológico, estructurado en cinco áreas: *El Conocimiento de América, la Realidad de América, Sociedad, Religión y Comunicación*.



Museo de América.©eypar

[ACCESO AL PLANO DESDE LA WEB DEL MUSEO DE AMÉRICA](#)

[O DESCARGA DESDE AQUÍ EL PLANO EN PDF](#)



AQUI EL PRIMER LINK NOS LLEVA A LA WEB DEL MUSEO MEDIANTE ESTA DIRECCION WEB: ([HTTP://WWW.MECD.GOB.ES/MUSEODEAMERICA/EL-MUSEO/DATOS-PRATICOS/PLANOS-DEL-MUSEO.HTML](http://www.mecd.gob.es/museodeamerica/el-museo/datos-practicos/planos-del-museo.html))

EL SEGUNDO LINK JUNTO CON LA IMAGEN DEL PLANO ESTÁN VINCULADOS A LA DESCARGA DEL PLANO EN PDF. QUE ES EL QUE SE MUESTRA A CONTINUACIÓN:

El Museo recomienda

1 Las tablas de la **Conquista de México** pintadas con la técnica del *enconchado* en 1.698, en el virreinato de la Nueva España.



2 El impermeable realizado por los **inuit** en el siglo XVIII con intestinos de foca o morsa para defenderse de las heladas aguas del Ártico.



3 Los cuadros con las **series de castas o mestizajes**, que retratan la nueva sociedad americana desde 1.492.



4 La urna maya, que representa al rey difunto convertido en **Kinich Ahau**, dios solar de la noche y el inframundo.



5 La camisa, adornada con púas de puercoespín, permitía identificar al **jefe de una tribu de las Grandes Llanuras**.



6 El casco, que identifica a su propietario **tingit**, habitante de la Costa Noroeste de América del Norte, como miembro del clan del lobo.



7 El cuadro con el **puerto de Sevilla**, por su importancia como centro de la comunicación del mundo conocido a fines del siglo XVI.

8 El **cacique quimbaya**, integrante del más importante tesoro indígena llegado hasta nuestros días.



9 La **custodia** de oro y plata realizada en Cuzco, símbolo de la liturgia católica y de la evangelización.



10 El **Códice Tro-cortesiano o Códice de Madrid**, de carácter adivinatorio. Es uno de los 4 códices prehispánicos mayas conservados en todo el mundo.



Más Museo

¿Qué hacer hoy?

Consulte nuestras actividades en taquilla, en museodeamerica.mcu.es o en las redes sociales.



¿Cómo colaborar con el Museo?

Visite la web adamaamerica.com y conozca las ventajas de ser Amigo del Museo de América.

¿Dónde descansar?

En el "claustro de papel", espacio de lectura, descanso y bookcrossing.

¿Cuándo volver?

Los sábados tarde y domingos, la entrada es gratuita para todo el público.

De martes a sábados: De 9:30 a 18:30 h. (1/11 al 30/04) - De 9:30 a 20:30 h. (1/05 al 31/10) Domingos y festivos: de 10:00 a 15:00 h.

Recuerde que cerramos todos los lunes del año, 1 de enero, 1 de mayo, 24, 25 y 31 de diciembre y dos festivos locales.

Biblioteca (con cita previa): de martes a viernes de 9:00 a 14:00 h.

¿Por qué volver otro día?

Porque todavía se puede aprender mucho más sobre América y disfrutar.

Servicios

- Parking gratuito fines de semana
- Sillas de ruedas
- Audioguía
- Wifi en claustros
- Bucle magnético



Aproveche y continúe su recorrido por los museos de la zona Moncloa:

Museo del Traje. CIPE
Avda. de Juan de Herrera, 2

Museo Cerralbo
C/ Ventura Rodríguez, 17



Edita © Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. S.G. de Documentación y Publicaciones. Diseño e infografía: Mercedes Bellagón Sierra. NBP: 030-13-603-2. Depósito Legal: M-12306-2013. Impreso: Gráficas Arles, S.A. Papel reciclado.



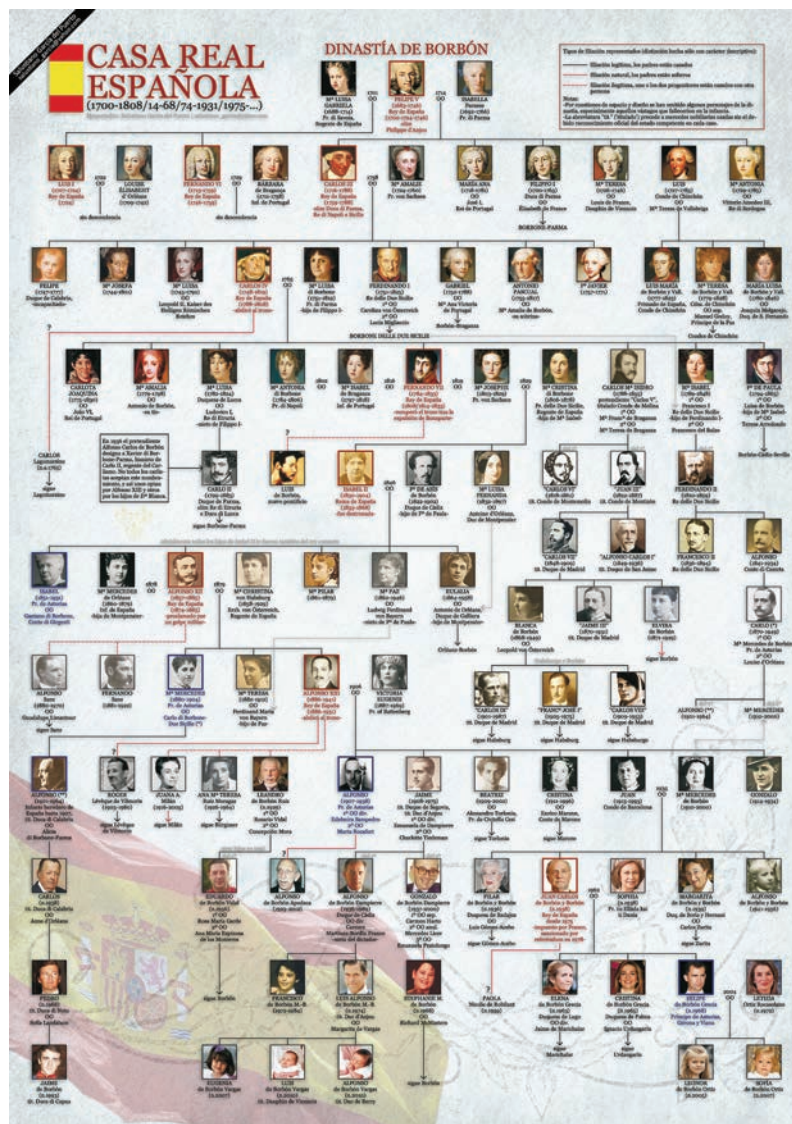
PÁGINA La Ilustración como contexto

Van a guiar nuestro aprendizaje siete piezas del Museo de América. Éstas fueron recogidas por diferentes expediciones científicas impulsadas por la Corona Española en el s. XVIII, dentro de la esfera ideológica y cultural europea de la *Ilustración*.

La Ilustración fue un movimiento cultural que, oponiéndose al Antiguo Régimen, promovió la razón y la defensa de la educación, el progreso, la libertad y la igualdad de todos los hombres frente a la sociedad estamental. En España, este período se desarrolla ya en plena implantación de la nueva dinastía borbónica.

[VER ANEXO I - DINASTÍA BORBÓNICA](#)

[ESTE LINK NOS LLEVA O DA ACCESO A LA PÁGINA DEL ANEXO EN DONDE SE MUESTRA EL ÁRBOL GENEALÓGICO DE LA DINASTÍA BORBÓN QUE ES EL QUE SE MUESTRA A CONTINUACIÓN:](#)



Se crearon en este contexto en España, como medio de difusión de las artes y la cultura, las Reales Academias. Destacando la Real Academia Española de la Lengua, de la Historia, la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, las Sociedades Económicas de Amigos del País, el Real Gabinete de Historia Natural, etc. En algunas de ellas se formaron algunos de los ilustrados que encabezarían las expediciones científicas a América.



Real Academia de Bellas Artes de San Fernando
© Carlos Delgado (Kadellar)

PÁGINA Expediciones científicas como pretexto

¿Por qué se realizaron expediciones científicas a América en el s. XVIII?

Hubo varios motivos. En primer lugar el de fijar las fronteras entre los dominios coloniales de las diferentes potencias europeas con intereses en América. A estas se añadirán motivos militares, botánicos, sanitarios, minero-metalúrgicos, geográficos, [etnológicos](#) y de búsqueda de recursos naturales.

¿Quiénes formaban parte de estas expediciones?

Marinos, médicos, [boticarios](#), naturalistas, ingenieros, militares, ilustrados, pintores y dibujantes.

Algunas piezas del Museo de América fueron recogidas en las expediciones científicas españolas del s. XVIII ¿En cuáles?

A través de los diarios de viaje y exploración, registros, dibujos y grabados de los miembros de las expediciones, se dejó constancia de numerosa información. Entre ella, de las piezas etnográficas recogidas y enviadas a España. En ocasiones la identificación de estas piezas no es sencilla debido a: que hay varias piezas similares, porque han podido perderse, porque los dibujos y descripciones de los diarios no reflejen fielmente el objeto, o por una inadecuada conservación de las piezas entre otros motivos.

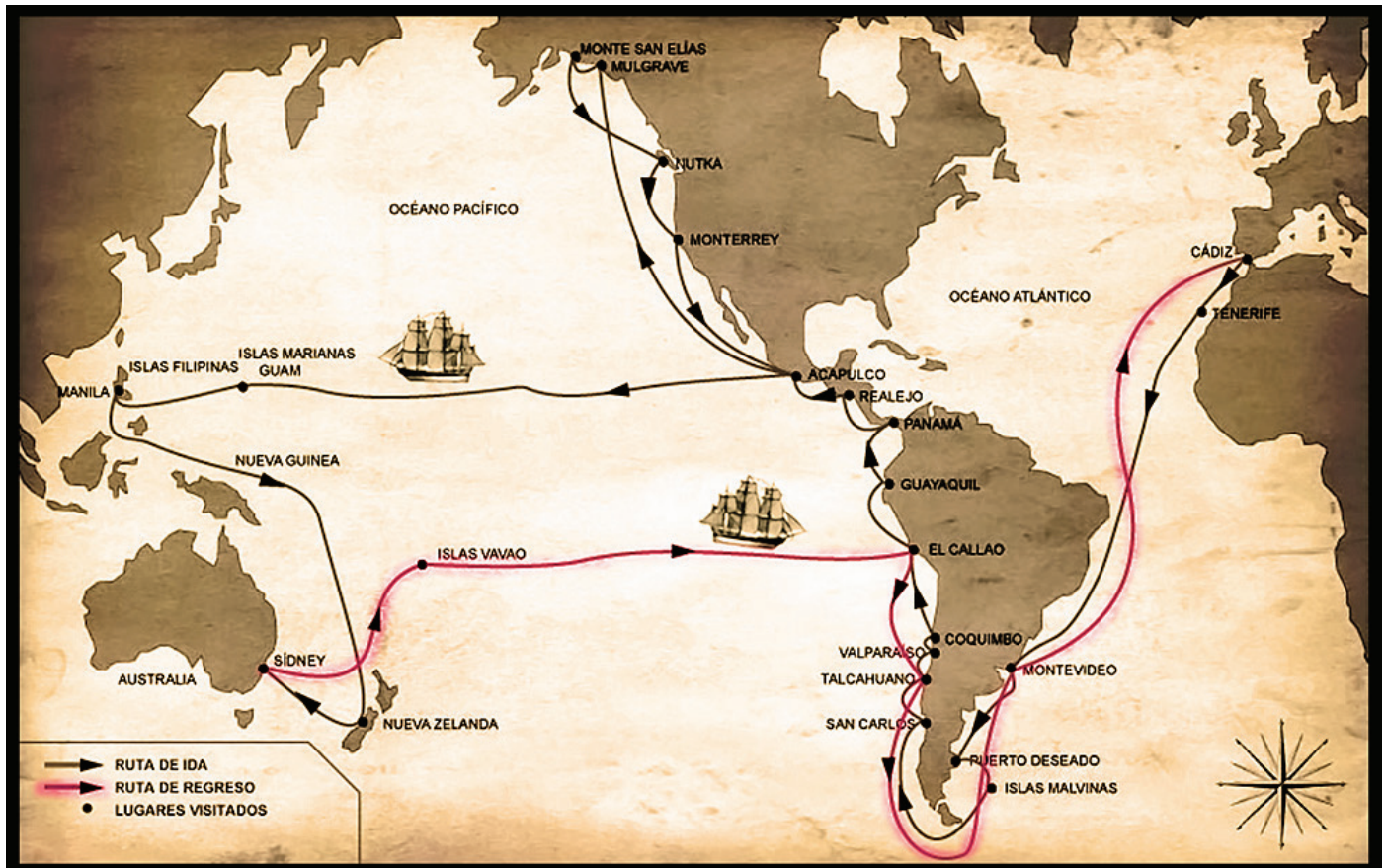
A) EXPEDICIONES A LA COSTA NOROESTE DE AMÉRICA

Las expediciones a la Costa Noroeste trataron de alcanzar una mayor latitud norte, explorando los territorios y entrando en contacto con los pueblos que allí habitaban, estableciendo en ocasiones relaciones comerciales con ellos.

Algunas de las expediciones más importantes, en el último cuarto del s. XVIII, fueron: la de Juan Pérez, los primeros blancos que establecieron contacto con nativos en la Costa Noroeste, la de Bruno de Hezeta y Juan Francisco de la Bodega y Quadra y la efectuada por Ignacio Arteaga y Juan Francisco de la Bodega y Quadra. Hay que recordar también, desde 1790, todas las expediciones que se dirigieron a fundar un establecimiento español en la bahía de Nootka, que existió hasta 1795, y todas las

demás expediciones que partieron desde dicho establecimiento y que llegaron incluso hasta las islas Aleutianas.

Pero sin lugar a dudas la más conocida fue la Expedición Malaspina, que tuvo lugar entre 1789 y 1794, con fines científicos, económicos y políticos. En muchas de ellas se recogió material etnográfico.



Expedición Malaspina

©extraído de www.cronicasantarticas.blogspot.com.es

B) EXPEDICIONES A CENTRO Y SUR AMÉRICA

Las principales, al Virreinato del Perú, tuvieron fines botánicos destacando la de Hipólito Ruiz y José Pavón; Por su parte, José Celestino Mutis alcanzó el Virreinato de Nueva Granada, Martín de Sessé el de la Nueva España y, ya a finales del XVIII, destacó la expedición a Guatemala de José Longinos Martínez y José Mariano Mociño.

C) PRIMERAS EXCAVACIONES ARQUEOLÓGICAS EN AMÉRICA

En este ambiente propicio para la investigación, la ciencia y la cultura, tuvieron también lugar las primeras excavaciones arqueológicas españolas en América. Destacó por ejemplo la realizada cerca de Cajamarca en 1764 y la obtención de las vasijas chimús reunidas por el Obispo de Trujillo entre 1782 y 1785, o las primeras excavaciones mayas en Palenque.

PÁGINA Sumamos contexto más pretexto y conocemos América a través del arte de sus culturas indígenas

Durante la Ilustración, numerosas instituciones dirigieron sus fines a ampliar los conocimientos culturales y científicos, fraguándose así el espíritu de conocimiento y categorización de numerosos individuos que pusieron sus vidas al servicio de la razón y la ciencia. Las expediciones científicas les permitieron entrar en contacto con pueblos y culturas muy diferentes de la propia, comenzando a sistematizar todo el conocimiento y experiencias derivadas de los contactos con las nuevas culturas. Fruto de esas primeras relaciones llegaron a España objetos de sociedades ajenas, que nos han permitido conocer cómo eran los pueblos que las produjeron. Esos objetos se encuentran hoy formando parte de colecciones de museos, como es el caso del Museo de América.

América se divide en áreas culturales ¿Cuáles son?

América está dividida en diversas *áreas culturales*, ¿Qué quiere esto decir? Un área cultural es una región geográfica, con una ecología característica en la que vivían y viven una serie de culturas. Éstas han sabido adaptarse a ese particular medio ambiente y por ello tienen una cultura semejante. El mapa que aparece a continuación contiene las áreas culturales de América. Casi todas ellas se encuentran representadas en las colecciones del Museo de América. ¡Vamos a conocer algunas!

ÁREAS CULTURALES DE AMÉRICA

PIEZAS DE LA COLECCIÓN DEL MUSEO DE AMÉRICA



¿Cómo nos muestra el Museo de América la historia de las culturas indígenas de América?

Nos vamos a aproximar a la Historia a través de piezas de la colección del Museo, esto quiere decir con el tipo de recursos que le son propios, la cultura material. Para ello hemos seleccionado las siguientes piezas, pertenecientes a diversas culturas:

NOMBRE DE LA PIEZA	IMAGEN DE LA PIEZA
MORRIÓN TLINGIT	
BABERA TLINGIT	
COTA TLINGIT	
AMULETO HAIDA	
ESTELA "DE MADRID"	
VASIJA CERÁMICA CHIMÚ	
VASIJA CERÁMICA CHIMÚ	

Formulando las preguntas adecuadas, cada pieza nos dará respuestas que nos permitirán reconstruir la historia de las culturas que las produjeron. Agruparemos las piezas en función de las áreas culturales a las que pertenecen: Costa Noroeste, Área Maya y Área Central Andina, siguiendo el código de color que aparece en el mapa. En cada una de ellas, podrás descargarte después de leer la información, tu cuaderno de campo/hojas de registro u observación para seguir aprendiendo. El esquema de aprendizaje para cada área es: 1.- Observamos la pieza. 2.- Describimos la pieza. 3.- Elaboramos y Asociamos. 4.- Sintetizamos.

PÁGINA El conocimiento de América

El 3 de agosto de 1492 partieron del puerto de Palos de Moguer (Huelva) tres naves al mando del almirante Cristóbal Colón. Eran las carabelas la *Pinta*, la *Niña* y la *Santa María*, que pusieron rumbo a las Indias Orientales a través del Atlántico, por lo que ellos creían sería un nuevo camino para llegar a las Indias y poder conseguir metales preciosos y especias. La reina castellana Isabel la Católica financió la travesía.

En la madrugada del 12 de Octubre el marinero Rodrigo de Triana gritó: ¡Tierra! desde la *Pinta*. Al amanecer las carabelas llegaron a la isla Guanahaní (en las Antillas). Los españoles encontraron a unas gentes a las que llamaron *indios*, creyendo erróneamente que se encontraban en las Indias, aunque realmente se trataba de unos indígenas llamados *taínos*. En posteriores viajes y sabiendo ya que se había llegado a un continente nuevo para los europeos, se amplió el conocimiento de aquellas tierras, explorando tierra firme.

Fue este el inicio de la desaparición de muchos pueblos indígenas debido a guerras, al sometimiento a los conquistadores y como consecuencia de las enfermedades llevadas por los europeos para las que los indios no tenían defensas. Otros pueblos sobrevivieron, se adaptaron y transformaron sus culturas, de las que el Museo de América conserva numerosos ejemplos.



La Conquista de América ©Extraído www.vsuis.forouruguay.net

PÁGINA Guerreros Tlingit de la Costa Noroeste.



Feest, Christian (2000): *Culturas de los indios de Norteamérica*.

Límites geográficos, clima y recursos de la Costa Noroeste

El área cultural de la Costa Noroeste de América está bañada en su parte occidental por el Océano Pacífico; se extiende de norte a sur desde el sudeste de Alaska, a lo largo de la franja costera de la Columbia Británica en Canadá, y hasta los estados de Washington y Oregón en Estados Unidos. Por el este limita con diversas cordilleras costeras.

El clima es muy húmedo y las temperaturas suaves, hecho que genera un paisaje de abundantes coníferas. Los principales recursos con los que contaron las culturas allí asentadas fueron: la pesca del salmón y la caza de mamíferos marinos como la ballena o la foca, así como la recolección de moluscos, algas y diferentes especies de plantas.



Cría de foca
©Wikicommons



Misty Fjords - Alaska
©Wikicommons



Oso capturando salmón
Alaska©Wikicommons



Costa Noroeste
©Wikicommons

Organización social y política



Fotografía Ceremonial: Tlingit Potlatch
©Sheldon Museum and Cultural Center

Las culturas de esta área desarrollaron una organización social y política compleja, llamada *jefatura*. Ésta se caracteriza por tener un sistema social estratificado y por desarrollar una economía basada en la redistribución de bienes. Entre las culturas de la Costa Noroeste destacó la celebración de una ceremonia llamada *potlatch*. A través de ésta, un jefe ofrecía una fiesta en nombre de su grupo, invitando a otros jefes con sus respectivos grupos, a los que hacía regalos en función de la posición social que ostentaban. Generalmente se llevaban a cabo por los siguientes motivos: aumentar el prestigio del anfitrión, la redistribución de bienes, la transmisión de derechos hereditarios, o con motivo de alguna celebración o [rito de paso](#). La asistencia a un potlatch conllevaba para los asistentes la necesidad de devolver posteriormente la invitación. Las viviendas entre las culturas del Noroeste eran grandes casas de

madera comunales orientadas al mar. En ellas residían los miembros de un [linaje](#) descendientes de un antepasado común.

Manifestaciones artísticas

Estas culturas son reconocidas por su extraordinario arte, que en el pasado tuvo un papel esencial en la celebración de ceremonias y ritos. Incluso los objetos de uso cotidiano (útiles para cocinar y domésticos en general, objetos de guerra, etc.), son considerados actualmente valiosas piezas de arte en los museos.

El arte tradicional de la Costa Noroeste está realizado fundamentalmente en madera, muy abundante en la zona, especialmente la de cedro. Se trata de un arte generalmente ostentado por la nobleza, considerado *emblemático*. Los emblemas son figuras que se usan para representar simbólicamente una idea o cosa. Los diferentes grupos sociales, linajes y [clanes](#), tenían y tienen emblemas. Estos son generalmente animales sobrenaturales o seres que mezclaban características de varios animales o de personas y animales, que identificaban e identifican esos grupos sociales. Esos emblemas se representaban de diferentes formas en todos los objetos propiedad de los jefes, que eran los únicos que tenían derecho a ostentarlos a través de: las fachadas de sus casas, postes heráldicos, canoas, cajas funerarias, vajilla doméstica, vestidos, sombreros, máscaras ceremoniales.

Actualmente estas culturas siguen vivas, si bien han cambiado su forma de vida adaptándola a las necesidades del s. XXI. Sin embargo, el peso de su cultura tradicional sigue estando presente, muy especialmente a través del arte desde el que reivindican su identidad. Para ello emplean fórmulas tradicionales y actuales que, unidas, han permitido que muchos artistas nativos americanos y sus piezas alcancen un gran valor en el mercado internacional del arte.



Bill Reid *El Espíritu de Haida Gwaii*

©Wikicommons

Culturas del área

Las más destacadas son los Tlingit, Haida, Tsimshian, Kwakwaka'wakw o Nuuchahnulth, entre otros. Los Tlingit, son la cultura en la que nos vamos a centrar. Estos habitaban en la zona septentrional del área.

Los Tlingit y los Haida a través de las piezas del Museo de América

El Museo de América conserva piezas de la Costa Noroeste. Vamos a prestar atención a cuatro de ellas. Las tres primeras son [parafernalia](#) guerrera perteneciente a la cultura Tlingit (morrión, babera y cota) que observaremos en conjunto; y la cuarta pertenece a la cultura Haida, y se trata de un pequeño amuleto con forma de pato.

Seguimos las pistas de estas piezas, a través de los diarios y dibujos realizados en las expediciones científicas a la Costa Noroeste. Con mucha probabilidad, las piezas pertenecientes a la indumentaria tlingit procedan de la expedición científica de Arteaga (aunque algunos investigadores consideran que alguna de ellas pudo venir como fruto

de la expedición Malaspina). En cambio el amuleto haida, fue enviado a España como fruto de las piezas obtenidas en la expedición de Juan Pérez.

[Descarga tu cuaderno de campo/hoja de registro/observación de la Costa Noroeste en pdf](#)

ESTE LINK NOS DESCARGARA EN FORMATO PDF EL CUADERNO QUE UTILIZARÁ EL PROFESOR/ALUMNO PARA REALIZAR LA PRÁCTICA.

EL CUADERNO ES EL QUE SE MUESTRA A CONTINUACIÓN:

CUADERNO DE CAMPO/HOJA DE REGISTRO/OBSERVACIÓN DE LA COSTA NOROESTE

El conjunto de armadura tlingit nos permite conocer el fenómeno de la guerra en esta cultura. La guerra era una actividad cotidiana entre grupos. Los riesgos ambientales hacían necesario en ocasiones apropiarse de los recursos de otros grupos y también se realizaban para obtener botín, esclavos generalmente y expandir el territorio controlado por cada linaje. La guerra podía adquirir un sentido ritual para los Tlingit, cuyos guerreros creían tener los atributos de los seres que representaban en su indumentaria guerrera.

1.- OBSERVAMOS LAS PIEZAS DEL CONJUNTO TLINGIT



Figura 1. Morrión ([número de inventario 13.909](#))



Figura 2. Babera (número de inventario 13.912)



Figura 3. Cota (número de inventario 13.932)

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

2.- DESCRIBIMOS LAS PIEZAS

A) Para ello, podemos formular preguntas como:

¿Qué es?, ¿De qué materiales está hecho?, ¿Cuál era su utilidad?, ¿Quién lo hizo? ¿Cuándo se fabricó?, ¿Quién lo usó?, ¿Cómo ha llegado hasta nosotros? ¿Qué significado tiene su representación?...

B) Del resultado de nuestra observación y con ayuda de las fuentes y la cartela del Museo, podemos concluir las siguientes descripciones:

Figura 1. Morrión (número de inventario 13.909): es un morrión, casco que solamente cubre la parte superior de la cabeza, tallado en madera y pintado. La parte delantera muestra un rostro con ojos almendrados, nariz ancha y boca con dos filas de *opérculos* incrustados a modo de dientes. Lleva una especie de diadema con aplicaciones de cobre. En la parte trasera hay otro rostro pintado. Representa probablemente un ser mítico muy común: el monstruo marino. Dos tiras de cuero asegurarían el morrión a la cabeza del guerrero por debajo de la barbilla. Es de estilo tradicional y perteneció probablemente a un individuo poderoso, un jefe.

Figura 2. Babera (número de inventario 13.912): se trata de otra pieza de la armadura tradicional que podemos llamar babera si la comparamos con las piezas de las antiguas armaduras europeas. Protegía la mitad inferior de la cara y el cuello de su portador. También es de madera tallada y pintada. Podría representar una criatura marina, tal vez un león marino. En el museo se expone asociada al morrión anterior, aunque no hay seguridad de que originalmente se usaran ambas piezas por el mismo guerrero.

Figura 3. Cota (número de inventario 13.932): Esta es la parte de la armadura que protege el torso del guerrero. Es una cota compuesta de dos piezas: peto y espaldar. Está realizada a base de tablillas y varillas de madera dura, unidas por medio de un entretrejo de fibras vegetales. Ambas piezas se aseguran entre sí por medio de tiras de cuero. Tanto en el peto como en el espaldar se ha dejado libre de fibras un espacio central en el que se representa un rostro esquemático con pintura roja y negra, otro ejemplo de diseños emblemáticos. Los extremos inferiores se decoran con un diseño rojo esquemático en forma de zig zag.

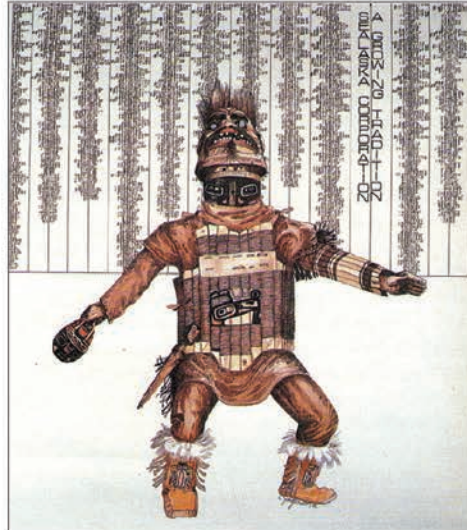
3.- ELABORAMOS Y ASOCIAMOS

Las piezas observadas son etnográficas. Esto quiere decir que nos hablan sobre el modo de vida de un grupo humano, uso de instrumentos para la caza, agricultura, pesca, indumentaria o soluciones para la vivienda. Toda esta información puede ayudarnos a valorar la historia de otra forma diferente, sumando los datos que aportan sobre la vida material y espiritual.

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

A) Elaboramos

A continuación te presentamos la imagen de un guerrero tlingit incluida en un cartel de 1971 de la *Southeast Alaska Corporation*.



1.- Generalmente las piezas de un museo aparecen descontextualizadas. Las fuentes pueden ayudarnos a conocer mejor la historia de la cultura material. ¿Podrías señalar cuáles son las partes de la armadura tlingit que sí contiene el dibujo del cartel, y que completarían las piezas del museo que has observado?

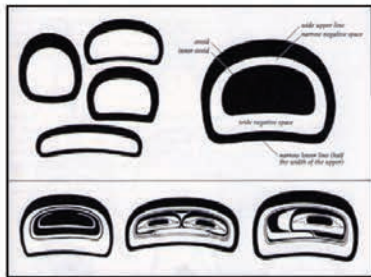
.....
.....
.....

2.- La iconografía de las culturas indígenas de la Costa Noroeste tiene unos rasgos muy característicos. Aparece representada en multitud de objetos, de los que probablemente los más singulares sean los famosos *postes heráldicos*, más comúnmente conocidos como *tótems*. Un error histórico bastante común ha sido el de asociar precisamente esta manifestación artística a las culturas indígenas de las Grandes Llanuras, a grupos como los Sioux de las películas. Sin embargo, se trata de un arte típico del Noroeste. En los postes, realizados de madera de cedro, se tallaban

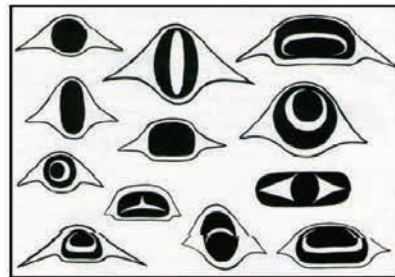
Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

figuras que ponían en relación al individuo que encargaba la pieza con sus antepasados a través de emblemas.

Elabora, siguiendo las formas iconográficas típicas de la Costa Noroeste que te incluimos a continuación, tu propio poste heráldico, asociando algunos de tus antepasados a un emblema determinado típico del Noroeste (piensa bien los rasgos que caracterizan a tu antepasado y a los atributos de la figura emblema con el que vas a relacionarle). Justifica después tu propuesta.



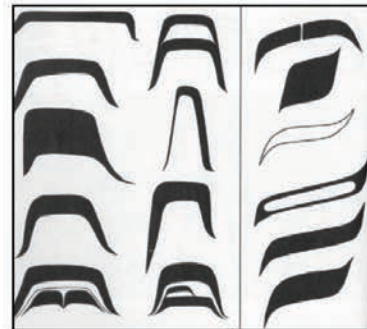
Figuras ovoides



Figuras de ojos

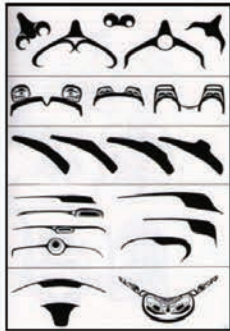


Formas en U



Formas en U y en S

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015



Formas de nariz, orejas,
cejas y lenguas



Formas de cabeza



Formas de garras y patas



Cola de diferentes animales



Alas de ave



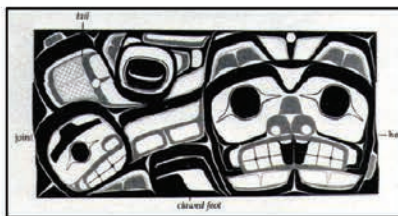
Kwakiutl



Luna



Haida



Oso



Lobo

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015



Pájaro Trueno



Cuervo



Crea aquí tu poste heráldico

.....

.....

.....

.....

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

B) Asociamos

Las piezas históricas, arqueológicas y etnográficas que se encuentran en un museo, pueden proporcionarnos mucha información si formulamos las preguntas adecuadas. Pero siempre debemos tratar de contrastar con otras fuentes.

1.- Elabora un breve texto en el que asocies las características generales del área de la Costa Noroeste que te hemos presentado, y las características propias de las piezas que hemos observado. Por ejemplo puedes valorar si los recursos ecológicos del área han servido para la manufactura de la armadura del guerrero y de qué manera.

.....
.....
.....
.....

2.- La celebración de las ceremonias potlatch representaban para las culturas de la Costa Noroeste la base de la estructura social, económica, política y ritual. La redistribución de regalos y bienes garantizaba al donante de la ceremonia un prestigio social y obligaba a su vez a los asistentes a devolver con una ceremonia semejante los bienes recibidos. Elige una ceremonia, rito o festividad propia de tu cultura e indica el papel que dicha ceremonia o rito adquiere en la misma. Puedes preguntar a tus familiares para tener una visión de diferentes generaciones. Ten en cuenta en tu elección, que se trate de una ceremonia en la que la redistribución de regalos u otros bienes sea característica.

.....
.....
.....
.....

3.- El Museo de América contiene otras piezas de la Costa Noroeste. Una de las más famosas, considerada la pieza etnográfica más antigua de la que se tiene referencia precisa de la fecha, lugar y circunstancias de su obtención a través de las fuentes, es un pequeño amuleto de la cultura Haida.

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

a. Observa la pieza



b. Describe la pieza, puedes ayudarte de las fuentes y de la cartela que acompaña a la pieza en el Museo. Un ejemplo sería:

Figura 4 Amuleto patito Haida (número de inventario 13.042): Pequeña figurita de un patito tallado en marfil sobre un diente de cachalote. Aparece representado con las alas plegadas y el pico quebrado. Tiene en su parte inferior un cordel que atraviesa un colmillo. Probablemente tuvo una función protectora. Es un amuleto de la cultura Haida. Llegó a nosotros a través de la expedición científica realizada por Juan Pérez en 1774.

- c. Esta pieza pertenece a la cultura Haida, habitantes del Archipiélago de la Reina Carlota en el Columbia Británica. Su cultura era semejante a la de los Tlingit al encontrarse en la misma área cultural y geográfica, aunque su lengua era completamente diferente.

El amuleto haida es un elemento de protección. En los diarios de la expedición que lo recogió, se especifica que dicho objeto lo llevaba una india en una bolsita colgado del cuello.

Este tipo de piezas nos aproximan al mundo sobrenatural, en contraposición de las partes de la armadura tlingit que pertenecerían al contexto natural. Al mismo tiempo, en ambos casos apreciamos que las culturas del Noroeste explican su concepción del mundo a través de [mitos](#) que tienen que ver con animales. Probablemente el amuleto ante el que nos encontramos fue realizado por un [chamán](#), como símbolo de protección.

En una primera valoración, la indumentaria guerrera tlingit nos haría pensar en una cultura eminentemente bélica, en contraposición de la impresión que extraemos de la pieza haida, que transmite a simple vista valores menos agresivos. No obstante en Ciencias Sociales debemos contrastar todos los datos e información con otras fuentes antes de emitir juicios absolutos que puedan conducirnos a errores. Si pusieran el patito haida en tus manos

¿Qué datos te harían llegar a la conclusión de que ésta pieza pertenece a una cultura de la Costa Noroeste?

.....

.....

4.-SINTETIZAMOS

Las culturas de la Costa Noroeste son un ejemplo de sociedades complejas, aunque no llegaron a alcanzar el nivel de estados como los casos Maya, Azteca o Inca.

Supieron crear una gran armonía entre los recursos de los que disponían y su organización social, económica y política, a través de ceremonias como el potlatch. Utilizaron la guerra como forma de estabilizar la sociedad y los recursos disponibles.

En torno a todo ello jugó un papel fundamental el arte. Un arte de tipo emblemático, realizado en buena medida en madera de cedro, muy abundante en la zona. Con ella fabricaron postes heráldicos de gran altura, cajas, máscaras, indumentaria ceremonial y de guerra, y útiles domésticos, canoas, etc. Aplicaron generalmente en la fabricación de estos objetos la talla de madera y la pintura. Y a la misma añadieron otros materiales en ocasiones, creando diseños más complejos (conchas, cobre, pelo, tendones, etc...). Otras piezas típicas realizadas con otros materiales diferentes a la madera serían por ejemplo las famosas mantas chilkat o los cobres de época tardía.



Manta chilkat



Caja de madera tallada



Máscara

Todos los pueblos y sociedades tienen una serie de rasgos y características que conforman su identidad cultural. En la Costa Noroeste, en la actualidad, han basado en gran parte su identidad precisamente en el arte, a través de la producción de piezas para la venta en el mercado de arte internacional y para turistas. Al mismo tiempo han

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

mantenido vivas muchas de sus tradiciones, transmitiéndolas a las generaciones futuras. Han creado y potenciado nuevas artes como la joyería.

1.- ¿Qué rasgos de nuestra sociedad actual crees que forman parte de nuestra identidad cultural? Cita algunos ejemplos valorando cuestiones como: ¿Cuáles de esos rasgos tienen raíces en el pasado de nuestra cultura? ¿Cuáles son plenamente contemporáneos? En definitiva elabora un breve texto en el que pongas en valor tu identidad cultural contrastando el peso que los rasgos del pasado conviven con el presente en nuestra vida cotidiana.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

FIN DEL CUADERNO DE CAMPO

PÁGINA Los mayas, señores del maíz

El área Maya está dentro de otra más amplia llamada *Mesoamérica*. Aquí se desarrollaron algunas de las culturas más complejas de América, destacando además de la Maya, la Azteca. El momento de mayor apogeo de la Cultura Maya fue durante el período Clásico, entre el 200-900 d.C.



©VV.AA. (2005): *Catálogo de Arte Precolombino*

Límites geográficos, clima y recursos

Los límites geográficos del área maya comprenden la Península del Yucatán en el actual México, y las actuales Guatemala, El Salvador y parte de Honduras.

El clima se diferencia en esta área, según se trate de tierras altas o bajas. Es fundamentalmente un clima templado, especialmente caluroso en las tierras bajas, donde además las precipitaciones son abundantes. Por el contrario, en las tierras altas, se encuentra de un clima más seco y con temperaturas más bajas.

Su economía era agrícola y se basaba principalmente en el cultivo del maíz, el frijol y la calabaza. El maíz se convirtió en un elemento fundamental, adquiriendo gran importancia dentro del mundo simbólico. Igualmente practicaron la caza de especies como venados, pecarís, armadillos, jaguares o reptiles entre otros.

Organización social y política maya

La organización política y social maya se caracterizó por la existencia de diferentes ciudades estado independientes. La sociedad estuvo muy jerarquizada, distinguiendo a los señores o gobernantes de cada ciudad estado que eran los señores supremos, como dioses en la tierra. Su poder era hereditario creándose largas líneas dinásticas. Gobernaban asesorados por un consejo. Tras ellos estaba la nobleza y los sacerdotes, por debajo se encontraban los comerciantes y profesionales, seguidos de campesinos y artesanos. Todos ellos eran hombres libres con ciertos derechos. En la base de la pirámide se encontraban los esclavos, que no tenían derechos y eran destinados en numerosas ocasiones a rituales y [sacrificios](#).

Los gobernantes vivían en zonas restringidas de las ciudades, las llamadas [acrópolis](#), con sus viviendas y templos particulares. Otra parte de la ciudad, organizada a base de grandes plazas abiertas rodeadas de templos sobre pirámides, era de acceso general al pueblo. Se creaba así un complejo urbanístico muy característico. Algunas de las ciudades mayas más importantes fueron: Tikal, Calakmul, Palenque, Copán, Uxmal y Chichén Itza.



Ciudad de Palenque
©Wikicommons

Rasgos culturales mayas

Desarrollaron la escritura, (como un sistema compuesto por signos que representaban palabras completas y sílabas) que decoró las paredes de los templos, esculturas, cerámicas, las tumbas de los reyes y los [códices](#). Además realizaron complejos calendarios, tuvieron importantes conocimientos matemáticos –usaron el cero antes que en Europa- y fueron grandes astrónomos. Pero sin duda una de sus principales características fue la práctica de un juego ritual conocido como *juego de pelota*.

El Arte maya

Es un arte asociado a la arquitectura y al urbanismo. Vinculado a este, se realizaron grandes esculturas, mascarones de piedra y estuco y pintura mural en templos y palacios.

De todas ellas, la escultura es la manifestación artística más característicamente maya. Emplea como materiales la piedra caliza y el estuco. Generalmente la escultura se asociaba o bien a las construcciones arquitectónicas, o bien al llamado complejo [estela-altar](#). La principal técnica fue el bajorrelieve. [Iconográficamente](#), representan a los gobernantes, divinidades, o representaciones de la guerra y sacrificios humanos.

Asociados al mundo funerario destacan figuritas a modo de [ofrendas votivas](#) como las figuritas Jaina. También vinculadas al mundo funerario han aparecido trabajos realizados en piedras semipreciosas como la jadeíta, turquesa y otras piedras.

En cuanto a la producción cerámica, destacan dos tipos: por una parte la producción doméstica, y por otra la de objetos [suntuarios](#). Entre los primeros destacan: platos, cuencos, vasos, etc. Se representan escenas palaciegas, bailes, guerreros y rituales. Mientras que en los suntuarios se representan temas relacionados con el inframundo y el más allá y con especial vinculación con el agua.

Se trabajaron también otras artes como la talla de madera, fibras, plumería y textiles, que no se han conservado, en buena medida porque se trataba de materiales perecederos. Pero tenemos constancia de ellos a través de la iconografía.

Finalmente destacan los libros pintados o códices (como el de Madrid, uno de los pocos códices mayas conservados, y que se encuentra en el Museo de América).



Figurita Jaina

©Museo De América



Vasija de cerámica maya

©Museo De América

[Descarga tu cuaderno de campo/hoja de registro/observación de la cultura Maya en pdf](#)

ESTE LINK NOS DESCARGARA EN FORMATO PDF EL CUADERNO QUE UTILIZARÁ EL PROFESOR/ALUMNO PARA REALIZAR LA PRÁCTICA.

EL CUADERNO ES EL QUE SE MUESTRA A CONTINUACIÓN:

CUADERNO DE CAMPO/HOJA DE REGISTRO/OBSERVACIÓN DE LA CULTURA MAYA

1.- OBSERVAMOS LA ESTELA DE MADRID



Figura 5. Estela de Madrid (número de inventario 02608).

2.- DESCRIBIMOS LAS PIEZAS

A) Para ello, podemos formularnos preguntas como:

¿Qué es?, ¿De qué materiales está hecho?, ¿Cuál era su utilidad?, ¿Quién lo hizo? ¿Cuándo se fabricó?, ¿Quién lo usó?, ¿Cómo ha llegado hasta nosotros? ¿Qué significado tiene su representación?...

B) Del resultado de nuestra observación y con ayuda de las fuentes y la cartela del Museo, podemos concluir la siguiente descripción:

Figura 5. Estela de Madrid (número de inventario 02608): Escultura en bajo relieve tallada y pintada sobre piedra caliza. Pertenece al período Clásico Tardío de la Cultura Maya, datada en torno al 650 d.C. A pesar de su denominación general, no es propiamente una estela sino el soporte derecho que sostenía el "trono" del rey de Palenque, Pacal el Grande, en una de las salas del Patio Central del llamado Palacio. Parece representar una divinidad que aprisiona con sus piernas al Monstruo de la Tierra. Hay también grabados seis [glifos](#) que parecen relacionarse con la madre del rey. Esta iconografía trataba de legitimar al rey en el trono de Palenque, Pacal. Se trata de uno de los objetos mayas enviados a la Península por el Capitán Antonio del Río tras sus excavaciones en Palenque (1787).

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

3.- ELABORAMOS Y ASOCIAMOS

La pieza observada es una pieza arqueológica. Esto quiere decir que ha sido excavada e interpretada posteriormente, permitiéndonos reconstruir una parte de la cultura a la que es atribuida, en este caso la Maya. La arqueología nos ayuda a conocer la historia, y es particularmente importante en el conocimiento de culturas que no desarrollaron la escritura. Cuando llegaron los españoles al área maya, el esplendor de la cultura clásica ya había desaparecido. Por ello, aunque los mayas conocieron la escritura, la arqueología cobra especial importancia.

A) Elaboramos

1.- Palenque es una de las más importantes ciudades mayas. Pero a lo largo de esta guía y del recorrido por el Museo, seguro que has tomado conciencia de otras ciudades mayas de gran importancia. Algunas de estas son actualmente centros turísticos, cuya visita constituye una de las principales fuentes de la economía de los actuales países en las que se encuentran ubicados. Señala en un mapa del área maya las siguientes ciudades: Tikal, Calakmul, Palenque, Copán, y Chichén Itza, indicando en qué actuales países está ubicada cada una de ellas. Puedes ayudarte de la información del Museo y de otras fuentes.



Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

2.- Uno de los principales rasgos culturales y simbólicos del mundo maya es el llamado *Juego de Pelota*. Éste consistía en un juego ritual celebrado en una cancha de la que ha quedado registro arqueológico, en el que la pelota representaba los movimientos de los astros. No se conocen las reglas de juego exactamente pero se cree que los equipos que lo jugaban podían representar las luchas míticas de los dioses principales. Los tres elementos empleados en el juego, que han quedado guardados en el registro arqueológico son: el yugo, la palma y el hacha. Identifica estos tres elementos en el Museo y realiza un registro iconográfico (esquema, fotografía/dibujo) y construye un texto asociado a pie de imagen.

	ESQUEMA	FOTOGRAFÍA/DIBUJO	TEXTO
YUGO			
PALMA			
HACHA			

B) Asociamos

La pieza ante la que nos encontramos, la *Estela de Madrid*, ni es una estela ni es de Madrid. Se trata de una escultura con glifos escriturarios y constituye uno de los soportes del trono del rey Pacal. Su fin era legitimar el poder de la elite, en este caso del propio rey. Los mayas plasmaron sucesos importantes para ellos: nacimiento, ascensión al trono, victorias militares, matrimonio, etc., y los mostraron mediante esculturas en estelas, altares, tronos, pinturas murales, libros, cerámicas, etc. De esta forma, la elite trasladaba su poder y sus vínculos con la divinidad al resto de la sociedad; era una forma de propaganda. Ésta es muy típica en el caso de sociedades que han evolucionado hasta el grado de estados, como en el caso maya.

1.- En nuestra sociedad actual las élites políticas, religiosas y sociales también realizan actividades propagandísticas y en muchas ocasiones son manifestadas a través de algún tipo de arte ¿Podrías señalar algún ejemplo para cada una de ellas en la actualidad?

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

Élite social.....
Élite Política.....
Élite religiosa.....

2.- Una de las principales características del área mesoamericana, a la que pertenece la región maya, es el conocimiento, uso y desarrollo de la agricultura basada en el cultivo especialmente de maíz, frijol y calabaza. Generalmente las culturas que han desarrollado un modo de subsistencia basado en la agricultura, han alcanzado un mayor grado de complejidad sociopolítica que los pueblos cazadores y recolectores. Piensa qué consecuencias conlleva la práctica de la agricultura en las sociedades y por qué de ellas se deriva una lógica complejidad social. Razona tu respuesta.

.....
.....
.....

3.- El estado antiguo maya otorgó tal importancia a la agricultura, que formaba parte de su mundo simbólico y era por tanto representado a través del arte. Investiga a través de fuentes, internet, etc., algunos ejemplos de otras plantas que fueron cultivadas originalmente en América y traídas a Europa formando actualmente parte de nuestra dieta.

.....
.....

4.- SINTETIZAMOS

La ciudad arqueológica maya de Palenque se encuentra ubicada en el actual estado de Chiapas, en México. El Rey Pacal, en el s. VII d.C., impulsó la arquitectura y las artes, y llevó a cabo numerosas campañas militares. Una de las características de este rey, es que puso gran empeño en que su historia dinástica quedase reflejada a través

de la escritura en los relieves arquitectónicos de Palenque. Gracias a ello, y al hecho de que otros reyes mayas hicieran lo mismo, conocemos hoy muchos aspectos de la historia de los mayas. Esta historia nos informa precisamente de la historia de las élites, dejando cierto vacío en el conocimiento del resto de la sociedad.

Para cubrir ese vacío, la historia y la arqueología utilizan fórmulas como es la de estudiar a poblaciones actuales, que en pleno s. XXI mantienen como identidad algunas de las tradiciones antiguas, a través por ejemplo de la [etnoarqueología](#). Así, conociendo a los mayas actuales, podemos extraer algunas conclusiones de cómo eran los mayas en el pasado.

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

En la actualidad, las poblaciones mayas –repartidas en varios países- viven en aldeas, en casas de adobe y paja similares a las tradicionales, hablan sus idiomas tradicionales, y viven de la agricultura como en el pasado, dando una especial relevancia al consumo de maíz. Veneran a sus dioses ancestrales aunque han adoptado también el cristianismo.

1.- Las poblaciones mayas actuales están dispersas a lo largo de diferentes países de Norte y Centro América como hemos visto. ¿Cuál crees que es el motivo? Justifica tu respuesta.

.....
.....

2.- Actualmente, como parte de la identidad de los actuales mayas, se encuentra la producción de las llamadas *artesanías* para el consumo turístico. Estas tratan de rememorar formas tradicionales en cerámica, tejidos, trabajos en concha y orfebrería, y son generalmente comercializados en las ciudades. El término *artesanía* con el que se conoce a estas manifestaciones popularmente, difiere de las actuales llamadas *manifestaciones artísticas* que veíamos en el arte de la Costa Noroeste ¿Puedes valorar cómo la llamada *artesanía* maya actual puede ayudar a conocer la tradición? Compara las vivencias del artesano en el pasado y en el presente en aspectos como el traspaso de tradición, la artesanía como fuente económica, como una actividad social, etc.

.....
.....
.....
.....



Telar Maya - Confección de hamacas. ©CORBIS

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

PÁGINA El reino Chimú

Nuestro principal referente al remitirnos al área cultural andina, es el Imperio Inca. Sin embargo antes de su desarrollo había existido una larga tradición cultural en la región de la que formaron parte culturas como: Chavín, Moche, Nazca, Tiahuanaco o Chimú. La cultura Inca se inspiró en todas ellas y creó un estilo propio. Pero ¿Qué sabemos de todas esas culturas que sirvieron de inspiración a los Incas?

Nos acercamos ahora a la cultura Chimú, a través de la excavación realizada por el Obispo de Trujillo, Baltasar Jaime Martínez Compañón en el s. XVIII. Éste realizó además una relación de piezas que fueron halladas en las excavaciones, algunas de las cuales actualmente están identificadas en el Museo de América. ¿Pero qué sabemos del reino Chimú? ¿Y qué podemos llegar a conocer a través de sus piezas?



©VV.AA. (2005): *Catálogo de Arte Precolombino*

Límites geográficos, clima y recursos

El reino Chimú se ubica en la costa central andina, y tuvo una destacada presencia en el área entre los s. XII-XV d.C. En el momento de mayor esplendor de su expansión, tuvo una extensión desde Lima a Tumbes, mientras que hacia el interior alcanzó Cajamarca y Huamachuco.

El clima dominante en el área de extensión del reino Chimú fue de tipo desértico. Sus principales recursos fueron: la agricultura (desafiando un clima hostil gracias a la realización de obras hidráulicas), la pesca y obtención de recursos marinos, la domesticación de animales, y la labor artesanal especialmente de cerámica, tejidos y orfebrería. Todo ello impulsó un importante comercio.



Ruinas de Chan Chan, capital del Reino Chimú

©Wikicommons



Ruinas de Chan Chan, capital del Reino Chimú

©flickrcommons

Organización sociopolítica

Chimú surgió tras la decadencia del imperio Huari. Fue el estado regional más poderoso de la costa central peruana entre 1250 y 1460 d.C. Su poder finalizó como consecuencia de la expansión militar inca.

Su organización sociopolítica estuvo fuertemente estratificada. Se trató de una cultura militarizada y expansionista. Socialmente se distingue un señor o rey soberano que ostentaba el poder absoluto político, religioso y militar. Entre la clase dirigente destacan: una clase social formada por los gobernadores locales, los administradores y altos funcionarios, sacerdotes y cortesanos. Y entre la clase popular se encontraban los artesanos especializados, campesinos y sirvientes domésticos.

La capital Chimú fue Chan Chan, situada en el valle de Trujillo. Sus ruinas muestran que ésta fue una de las más importantes ciudades de la América precolombina. Era la capital política, administrativa y religiosa. Frente a ella, había centros urbanos de menor entidad.

Manifestaciones artísticas

Además del desarrollo de una actividad artística en torno al urbanismo, una de las principales manifestaciones artísticas fue la cerámica. Se distingue una producción doméstica y una suntuaria. Todos los objetos se hacían a molde, constituyendo casi una producción en cadena. Algunas de las formas más destacadas son las botellas, especialmente la característica andina llamada de [asa-estribo](#). Representan temas naturalistas con gran realismo, especialmente animales y plantas, en ocasiones también seres humanos. Poco a poco se fue evolucionando desde una cerámica en tonos más rojizos o anaranjados, hacia la clásica cerámica negra con brillo metálico decorada.

Otra de las manifestaciones características fue la producción de tejido, de gran calidad, y generalmente realizado a base de algodón y lana de camélido.

La orfebrería fue otra de las artes más desarrolladas chimú, donde destacó el trabajo de piezas en oro y plata, para objetos rituales y joyas.

[Descarga tu cuaderno de campo/hoja de registro/observación del reino Chimú en pdf](#)

ESTE LINK NOS DESCARGARA EN FORMATO PDF EL CUADERNO QUE UTILIZARÁ EL PROFESOR/ALUMNO PARA REALIZAR LA PRÁCTICA.

EL CUADERNO ES EL QUE SE MUESTRA A CONTINUACIÓN:

CUADERNO DE CAMPO/HOJA DE REGISTRO/OBSERVACIÓN DEL REINO CHIMÚ

1.- OBSERVAMOS DOS CERÁMICAS CHIMÚES Y SUS CORRESPONDIENTES DIBUJOS DEL OBISPO MARTÍNEZ COMPAÑÓN QUE PERMITIERON IDENTIFICAR EL ORIGEN Y LLEGADA DE DICHAS PIEZAS AL MUSEO DE AMÉRICA



Figura 6. (número de inventario 10.742)



Dibujo de Martínez Compañón



Figura 7. (número de inventario 10.227)



Dibujo de Martínez Compañón

2.- DESCRIBIMOS LAS PIEZAS

A) Para ello, podemos formularnos preguntas como:

¿Qué es?, ¿De qué materiales está hecho?, ¿Cuál era su utilidad?, ¿Quién lo hizo? ¿Cuándo se fabricó?, ¿Quién lo usó?, ¿Cómo ha llegado hasta nosotros? ¿Qué significado tiene su representación?...

B) Del resultado de nuestra observación y con ayuda de las fuentes y la cartela del Museo, podemos concluir las siguientes descripciones:

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

Figura 6. (número de inventario 10742): Cerámica perteneciente a la cultura chimú. Se trata de una botella escultórica de forma asa-estribo, con decoración zoomorfa, que representa una llama tumbada y atada por sus cuatro extremidades. La figura está representada con gran realismo. Ésta es una especie de camélido, los cuales constituyeron un recurso esencial de la economía andina, adquiriendo además un carácter sagrado.

Figura 7. (número de inventario 10227): Cerámica chimú con representación escultórica zoomorfa. Representa una botella del tipo característico de la costa peruana –asa estribo-, que de forma realista presenta un crustáceo, concretamente una langosta colocada sobre una plataforma de forma rectangular. En el asa-estribo, aparece una figurita zoomorfa, un mono, que simbolizaba un animal sagrado.

3.- ELABORAMOS Y ASOCIAMOS

Las dos piezas ante las que nos encontramos son fruto de la excavación arqueológica realizada por Martínez Compañón en Trujillo. Ambas son piezas cerámicas y representan una nueva muestra de cómo la arqueología puede ayudarnos a conocer la historia. En este caso, a diferencia de lo que veíamos en el mundo maya, los chimúes no conocieron la escritura, así que la arqueología nos ha proporcionado toda la información que conocemos sobre este pueblo. Este hecho se ha visto facilitado por el alto grado de realismo de su cerámica, que nos permite conocer su cultura en tres aspectos: el medio ambiente propio de la zona, las principales actividades realizadas por la población y el mundo simbólico.

La representación de frutos y animales, muestran una vez más la importancia de la agricultura y la pesca, y su vinculación con creencias y mitos sagrados, frecuentemente ligados con la fecundidad y la fertilidad. Generalmente los animales que se reproducen son, por una parte aquellos que le son útiles al ser humano, tales como peces, moluscos, crustáceos, aves o camélidos; y por otra parte aquellos con los que el ser humano mantiene una relación simbólica, entre ellos el mono (ligado a mitos de la creación de antiguos dioses).

A) ELABORAMOS

1.- Las dos piezas cerámicas que presentamos representan con gran realismo dos tipos de recursos de la cultura chimú: la llama y un crustáceo. Elabora un breve texto con la información ofrecida sobre *cerámica chimú*. Piensa en cómo la representación de ambas piezas están en relación con su propia función como ofrenda.

.....
.....
.....

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

Señala también cuál es y qué significado adquiriría el tercer animal representado en las vasijas propuestas para los chimús.

.....
.....

2.- Señala dos ejemplos de piezas cerámicas chimús del Museo de América, diferentes a las anteriores, en las que se representen también otros recursos distintos para esta cultura. Puedes indicar el objeto/animal/planta representado ayudándote de las cartelas. Tienes la clave en las características que te hemos presentado.

.....
.....

3.- Señala ahora dos ejemplos de piezas chimús en el Museo, que representen seres humanos. Describe qué tipo de actividad están realizando.

.....
.....

B) ASOCIAMOS

La cerámica es probablemente el arte que más ha permitido categorizar culturas, en base a los tipos, formas, decoraciones, usos, etc. Por ello es uno de los principales focos de atención de la arqueología, muy especialmente en sociedades que no han desarrollado la escritura. En este caso, los temas tratados nos aproximan a la vida cotidiana de la población, a diferencia del caso maya de la *Estela de Madrid* que ya hemos analizado, y que nos permitía conocer aspectos de la vida del rey soberano.

1.- De las cinco imágenes de piezas cerámicas contenidas en el Museo de América que te presentamos a continuación ¿Cuál de las cinco crees que es de origen Chimú? Identifícala señalando qué representa y justifica tu elección en base a las características de la Cultura Chimú que has aprendido.



Figura a



Figura b



Figura c

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015



Figura d



Figura e

.....

.....

.....

4.- SINTETIZAMOS

Muchas de las culturas del área andina alcanzaron un alto grado de evolución socio política y cultural. De la influencia de muchas de ellas surgió el Imperio Inca hasta crear el estado más extenso y evolucionado de la América Precolombina. A la llegada de los españoles al área, y tras la conquista precisamente del mundo incaico, todavía pervivían algunos rasgos culturales chimúes, que habían mantenido vivos los incas.

Actualmente, en Perú, país en el que se ubica la cultura Chimú, muchos rasgos tradicionales de los pueblos indígenas ancestrales siguen vivos como símbolo de identidad y turístico: por ejemplo las tradicionales embarcaciones de totora de origen moche (y que también emplearon los chimúes), la producción textil tradicional, producciones agrícolas tradicionales siguiendo el sistema de andenes incaicos, festividades y ritos en honor a la madre tierra entre otros.



Actualmente, la población indígena del Perú es de mayoría quechua y aymara.

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

1.- Investiga en qué países actuales se asientan estas poblaciones. Qué porcentaje de población representan en el conjunto de toda la población del país en la actualidad y cuáles son sus principales reclamaciones como grupo.

.....
.....
.....
.....

2.- A lo largo de este recorrido por América, hemos aprendido que los herederos de las culturas ancestrales que representan las piezas que hemos conocido, siguen vivos.

¿Qué es para ti la herencia cultural?

.....

¿Por qué crees que es importante la herencia cultural?

.....
.....

¿Qué rasgos culturales crees que definen tu identidad personal? ¿y la cultural? Razona tu respuesta.

.....
.....
.....
.....

Extraído de <http://www.proyectoeducativoaiame.wikispaces.com> ©Gemma Muñoz García 2015

FIN DEL CUADERNO DE CAMPO

PÁGINA Mi primer diccionario antropológico

Acrópolis: Palabra griega que hace referencia a la parte alta de una ciudad. Se emplea generalmente asociada a ciudades antiguas.

Antiguo Régimen: Sistema político, económico y social que caracterizó a las monarquías europeas durante los s. XVII y XVIII. Las principales características eran un gobierno absoluto, una sociedad estamental y una economía agrícola tradicional.

Antropología cultural: Estudia la conducta humana aprendida, no lo que se transmite genéticamente, y que es característica de un grupo humano particular.

Arqueología: Es la Ciencia que estudia las sociedades del pasado a través de sus restos materiales.

Asa-Estribo: Es una forma característica de la cerámica andina, propia de culturas como la Moche o la Chimú. Se trata de una botella con un gollete en forma de estribo de caballo.

Boticario: Farmacéutico.

Clan: Grupo de parentesco ficticio en el que una serie de personas se consideran herederos de un antepasado común de carácter mítico, no real. Éste puede ser un animal, un fenómeno de la naturaleza, etc.

Códice: También llamados por los españoles *libros pintados*. Son “libros” de diferentes materiales realizados por los amerindios mesoamericanos tanto en época prehispánica como colonial. Por medio de dibujos y glifos pueden ser de carácter ritual, calendárico, histórico.

Cultura: La manera en la que los seres humanos se adaptan a un peculiar medio y con la que se definen como un grupo humano: tecnología, economía, sociedad, artes, visión del mundo, sistema de creencias.

Cultura material: Restos físicos, materiales, que se constituyen como elementos que nos permiten conocer cómo era la vida pasada y actual de los distintos grupos humanos.

Chamán: Hombre o mujer intermediario entre el mundo natural y el sobrenatural. Su “poder” le viene del contacto con los seres sobrenaturales, pudiendo actuar como sanador, adivino... Existe en todas los pueblos tradicionales del mundo y en ocasiones es el único especialista.

Diversidad cultural: Hace referencia a muchos contextos diferentes. En nuestro contexto, a la convivencia de múltiples culturas, como factor de enriquecimiento y crecimiento de una sociedad.

Estela-altar: Monumento antiguo de piedra formado por dos elementos: generalmente una con forma de lápida erguida (la estela), y la otra dispuesta horizontalmente y generalmente de forma circular y colocada en posición tendida.

Etnoarqueología: Disciplina que estudia la cultura material de sociedades actuales, generalmente preindustriales, desde una perspectiva etnológica. Se intenta conocer cómo vivieron las culturas del pasado a través de analogías entre el pasado y el presente.

Etnografía: Rama de la Antropología cultural que estudia sobre el terreno la cultura de una sociedad determinada, describiendo luego sus resultados.

Etnología: Ciencia social que sobre la base de los datos etnográficos realiza interpretaciones culturales de carácter general.

Glifo: Signo de escritura no alfabética propio de escrituras como las mesoamericanas y destacadamente la maya.

Herencia cultural: Traducción literal del término *cultural heritage* del ámbito anglosajón que suele aplicarse asociado al concepto de patrimonio cultural.

Iconografía: Es la descripción del tema que aparece representado en las imágenes artísticas, especialmente de su simbología.

Identidad: Rasgos que definen una cultura o grupo.

Linaje: Grupo familiar en el que todos sus componentes se consideran descendientes de un antepasado, en este caso real, a diferencia del caso del clan. En él rigen líneas de descendencia que pueden ser por vía masculina o femenina.

Mito: Historia fabulosa de tradición oral que explica el origen de los seres sobrenaturales, las acciones de esos seres que encarnan de forma simbólica fuerzas de la naturaleza e incluso aspectos de la condición humana.

Número de inventario: Número que identifica la pieza en el museo.

Ofrenda votiva: Objeto dejado en un lugar sagrado con fines rituales.

Opérculos: Pieza calcárea que constituye la “tapa” de los moluscos univalvos, como las caracolas marinas. Por su forma y grosor se utiliza en algunas culturas para incrustarlo en obras de arte, generalmente en tallas de madera.

Parafernalia: Usos y objetos utilizados en actos o ceremonias.

Patrimonio cultural: Herencia cultural propia del pasado de una comunidad, transmitido a las generaciones presentes y futuras.

Propaganda: Forma de comunicación que tiene como objetivo influir en la actitud de una comunidad respecto a alguna causa o posición, presentando solamente un lado o aspecto de un argumento.

Rito de paso: Tipo de rito realizados en comunidad pero que afectan a personas concretas y que celebran diferentes tipos de cambios sociales de los individuos. Algunos ejemplos son el nacimiento, el matrimonio, muerte, pero también el ingreso en algún tipo de sociedad especial.

Sacrificios: Ofrendas a una divinidad como homenaje.

Sociedad Estamental: Sociedad propia del período conocido como Antiguo Régimen en Europa, extendido durante los s. XVII y XVIII. Se caracteriza por ser una sociedad dividida en estamentos, grupos cerrados a los que generalmente se accedía sólo por nacimiento.

Suntuario: Adjetivo que hace referencia a un objeto de lujo.

PÁGINA Bibliografía

BALLESTEROS GAIBROIS, Manuel

1994 *Trujillo del Perú*. Vol IX. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.

CABELLO CARRO, Paz

1999 "Expediciones, descubrimientos y colecciones españolas en la costa noroeste americana y en Alaska". En *Espíritus del Agua: Arte de Alaska y la Columbia Británica*, Paz Cabello y Alberto Costa, eds., pp. 29-43. Barcelona: Fundación La Caixa.

2003" "Pervivencias funerarias prehispánicas en época colonial en Trujillo del Perú. Nueva interpretación de los dibujos arqueológicos de Martínez Compañón". *Anales del Museo de América* 11: 9-56. Madrid.

2008 "El coleccionismo científico en las indias en el s. XVIII" en *Ilustración, ciencia y técnica en el s. XVIII español*: 153-183, Enrique Martínez Ruiz, ed., pp. 153-183. Valencia: Universidad de Valencia.

FEEST, Christian

2000 *Culturas de los indios Norteamericanos*. Barcelona: Konemann.

GARCÍA SÁIZ, M^a Concepción y Félix JIMÉNEZ VILLALBA

2009 "Museo de América, mucho más que un Museo". *Artigrama*.24: 83-118. Madrid: Museo de América.

MARTÍNEZ DE LA TORRE, María Cruz

1986 "Temas iconográficos de la cerámica Chimú". *Revista Española de Antropología Americana* XVI: 137-152. Universidad Complutense de Madrid.

MARTÍNEZ, Leticia Ariadna

2002 "Documentando colecciones arqueológicas. Dos casos de estudio en el Museo de América". *Anales del Museo de América* 10: 267-290. Madrid

PUIG -SAMPER, Miguel Ángel

2011 "Las expediciones científicas españolas en el s. XVIII". *Canelobre, Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert* 57, 20-41. Madrid.

SÁNCHEZ MONTAÑÉS, Emma

- 2010 “Las expediciones españolas del s. XVIII al Pacífico Norte y las colecciones del Museo de América de Madrid. La expedición de Juan Pérez de 1774”. *Anales del Museo de América* 18: 148-171. Madrid.
- 2012 “Las expediciones españolas del s. XVIII al Pacífico Norte y las colecciones del Museo de América. La expedición de Arteaga de 1779”. *Anales del Museo de América* 20, 88-120. Madrid.
- 2013 *Los pintores de la Expedición Malaspina en la Costa Noroeste. Una etnografía ilustrada*. Madrid; CSIC.

STEWART, Hilary

- 1979 *Looking at indian art of the Northwest Coast*. Seattle: University of Washington Press.

VARELA TORRECILLA, Carmen

- 1994 *Catálogo de Arte plumario Amazónico*. Museo de América. Madrid. Ministerio de Cultura.

VV.AA

- 2005 *Catálogo de Arte Precolombino*. Valladolid: Caja Duero.

SISTEMA DE NORMALIZACIÓN DOCUMENTAL DOMUS-PORTAL DEL MUSEO DE AMÉRICA MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-Acceso desde el Catálogo.

<http://ceres.mcu.es/pages/SimpleSearch?Museo=MAM>

