

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.

**Aprendiendo sobre la ciencia: enfoques
interdisciplinarios sobre la construcción del
conocimiento y los objetos en la Historia**

ID2023/007

MEMORIA FINAL

INDICE

Introducción.....	4
FASE 1 (septiembre-diciembre 2023).....	5
1. Asignatura “Antropología Social” (FB, 6 cc) de los Grados de Trabajo Social y Criminología a cargo de los profesores Arsenio Dacosta Martínez, Jaime del Álamo Benmergui y Luis Eduardo Andrade Silva.....	5
FASE II (febrero 2024- abril 2024):	13
2. Asignatura de Historia comparada de los sistemas coloniales del grado en Historia y del grado de Antropología a cargo del profesor Alberto Baena Zapatero (IP) y Elenize Trindade, con la colaboración de la profesora Andreia Martins Torres.....	13
3. Asignatura Cognición, Simbolismo y Cultura del grado de Antropología a cargo de la profesora Carla Andreia Martins Torres.....	18
FASE III (mayo de 2024-junio 2024).....	24
4. Exposición de los objetos seleccionados en la práctica del Gabinete de curiosidades.....	24
5. Debate y evaluación de la práctica del Gabinete de curiosidades por parte de los alumnos.....	24
6. Resultados de las actividades desarrolladas en la asignatura Historia Comparada de los sistemas coloniales.....	25
FASE IV. Evaluación del PID por parte de todos los profesores (junio 2024).....	26
V. Objetivos alcanzados por el PID.....	27
VI. Evidencias de las actividades realizadas, de los objetivos y de los resultados alcanzados.....	29

Introducción

Tal y como se propuso en la memoria del Proyecto de Innovación Docente (PID), en su desarrollo han participado tres profesores (Alberto Baena Zapatero, Arsenio Dacosta y Andreia Martins Torres) y tres PIF¹ (Elenize Trindade, Luis Eduardo Andrade Silva y Jaime del Álamo Benmergui). Todos ellos desempeñan su actividad en dos áreas de conocimiento distintas –Historia y Antropología– dentro del conjunto de Ciencias Humanas y Sociales. Asimismo, las asignaturas implicadas fueron tanto obligatorias como optativas, de diferentes grados de la USAL (Historia, Antropología, Criminología, Trabajo Social). Todo lo cual ha fomentado el intercambio intergeneracional de experiencias e ideas y un desempeño interdisciplinar en la metodología de las actividades con los alumnos. Una vez se aprobó el PID por parte de la Comisión de Formación Permanente de la Universidad de Salamanca, los profesores implicados se reunieron para organizar la ejecución del proyecto y resolver dudas que pudieran surgir antes de su aplicación. El PID se articuló a partir de un objetivo general común, la reflexión sobre la relación entre los procesos de formación del conocimiento y las materialidades de los objetos en la conformación de la ciencia moderna occidental, que fue trabajado en cada asignatura por una serie de actividades adaptadas a sus programas particulares. De esta forma, dividimos el proceso de ejecución en tres partes en función del momento de ejecución de las asignaturas a lo largo del curso académico 2023-2024, que culminaron con un análisis de los resultados y una evaluación final conjunta. A continuación, se describen cada una de las fases:

¹ Personal Investigador en Formación.

FASE 1 (septiembre-diciembre 2023)

1. Asignatura “Antropología Social” (FB, 6 cc) de los Grados de Trabajo Social y Criminología a cargo de los profesores Arsenio Dacosta Martínez, Jaime del Álamo Benmergui y Luis Eduardo Andrade Silva

La práctica diseñada para este PID ha consistido en la exploración de la percepción y el significado de objetos considerados “exóticos” por los estudiantes de primer curso de grado en Criminología y Trabajo Social de la Universidad de Salamanca durante el año académico 2023/2024. Para alcanzar este objetivo se partió de la idea de que los procesos de cognición humana no son universales, sino que están profundamente vinculados a la cultura y los símbolos de cada sociedad o colectivo sociocultural. A través de actividades prácticas y debates en clase, se buscó analizar cómo la noción de otredad se expresa a través de las relaciones que el estudiantado tiene con algunos objetos, desde sus prácticas de consumo hasta su plena identificación con estos. De este modo, los estudiantes han sido llamados a seleccionar objetos que consideren tanto suyos como ajenos a su entorno cultural, explorando cómo su relación con estos contribuye en la construcción de las diferencias culturales. Esta reflexión crítica fomentó una mayor empatía y respeto hacia la diversidad cultural, ayudando a los estudiantes a cuestionar y dismantelar estereotipos y prejuicios.

1. 1. **Apuntes teóricos**

La exploración teórica de este trabajo realizado con el alumnado se centra en la intersección entre los objetos materiales y la construcción de identidades culturales y personales. Se aborda cómo los objetos considerados “exóticos”, desempeñan un papel crucial en las prácticas de consumo y en la formación de la otredad. Este análisis se fundamenta en diversas teorías que examinan la relación entre materialidad y cultura. En primer lugar, la noción de "exótico" es entendida como una construcción cultural que refleja y refuerza las diferencias entre lo propio y lo ajeno. Edward Said (1978), en su obra seminal

"Orientalismo", argumenta que la idea de lo exótico se construye desde una perspectiva eurocéntrica, donde lo foráneo se exotiza y representa como algo fascinante pero intrínsecamente distinto y subordinado a lo occidental. Esta construcción no solo afecta las percepciones culturales, sino que también tiene implicaciones en cómo se valoran y consumen los objetos que se considera que provienen de otras culturas. Al analizar estos conceptos en el aula, se invita a los estudiantes a cuestionar sus propias percepciones y a comprender cómo estas narrativas afectan las relaciones interculturales y la valoración de la diversidad cultural.

Por otro lado, la teoría de los objetos transicionales de Donald Winnicott (1953) aporta una perspectiva propia de la psicología cultural sobre la relación afectiva que se establece con los objetos. Según Winnicott, ciertos objetos se convierten en extensiones del "yo" y actúan como mediadores entre el mundo interno y externo del individuo. Esta teoría es particularmente relevante para entender por qué los estudiantes eligen objetos con los que tienen una conexión emocional profunda y cómo estos objetos reflejan sus procesos de identificación y experiencias personales. Los objetos transicionales sirven como anclas emocionales, proporcionando un sentido de continuidad y seguridad en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta dualidad entre el valor social y emocional de los objetos permite una comprensión más completa de cómo estos elementos materiales influyen en la construcción de tanto las identificaciones culturales como personales.

Además, el concepto de capital cultural de Pierre Bourdieu (1986) es fundamental a la hora de continuar con el desarrollo de este análisis. Bourdieu argumenta que los objetos materiales pueden acumular un valor simbólico que trasciende su función práctica. Este valor simbólico está ligado a las prácticas culturales y a la posición social del individuo. En este sentido, los objetos exóticos representan no solo un capital económico, sino también un capital cultural que puede ser utilizado para marcar distinciones sociales y culturales. La posesión y exhibición de estos objetos indican no solo la riqueza material, sino también una sofisticación cultural y una afiliación con prácticas culturales prestigiosas. Finalmente, Arjun Appadurai (1986) sugiere que los objetos

materiales actúan como mediadores a la hora de que la persona establezca e intercambie significados en la cultura. Appadurai introduce la idea de la “biografía de los objetos”, no siendo estos estáticos, cargando sobre si historias y trayectorias que influyen en cómo son percibidos y valorados. Esta perspectiva es esencial para entender cómo los estudiantes no solo describen los objetos exóticos, narrando también sus historias personales y las conexiones emocionales que tienen con ellos.

1. 2. Preparación y metodología

El análisis metodológico empleado en este trabajo se fundamenta en una combinación de enfoques cualitativos y participativos, diseñados para explorar la relación entre los estudiantes y los objetos que perciben como “exóticos”. La metodología se articula en torno a varias etapas clave que buscan captar el entramado de estas relaciones y sus implicaciones culturales. Inicialmente, se solicitó a los estudiantes que seleccionaran un objeto de su entorno cotidiano que consideraran “exótico”. Este término se define aquí no solo en términos de procedencia geográfica, sino también como algo que estos estudiantes puedan considerar tanto ajeno a su cultura como a su universo de símbolos y significados habitual. La selección del objeto tenía como objetivo estimular una reflexión crítica sobre la construcción de la otredad y las prácticas de consumo asociadas a ella. Al elegir estos objetos, los estudiantes debían considerar aspectos como la rareza, la historia y el contexto cultural del objeto, así como el impacto emocional y personal que sobre ellos y sobre su entorno social ha tenido. Esta primera etapa buscaba desencadenar un proceso de introspección y análisis crítico, alentando a los estudiantes a cuestionar las nociones preconcebidas de lo que constituye lo “exótico” y cómo estas percepciones se ven influenciadas por factores sociales y culturales que se han venido trabajando en el aula a lo largo del cuatrimestre. Además, se incentivó a los estudiantes a documentar y compartir las historias personales y culturales asociadas a los objetos seleccionados, creando una base rica para un análisis más profundo en etapas posteriores del proyecto.

Para articular esta reflexión, se empleó un cuestionario descriptivo que los estudiantes debían completar. Este cuestionario incluía preguntas sobre el origen del objeto, su adquisición, uso, características distintivas, valor tanto de mercado como intangible, y la disposición del estudiante a donar, regalar o cambiar el objeto. Además, se pedía una fotografía del objeto, preferiblemente un selfie con él, para reforzar la conexión personal y visual con el objeto analizado.

La fase siguiente implicó la presentación de estos objetos en el aula. Los estudiantes trajeron sus objetos o fotografías de los mismos y participaron en una sesión de presentación donde se seleccionaron al azar algunos estudiantes para explicar sus elecciones al grupo. Esta actividad no solo permitió compartir las diversas percepciones y significados atribuidos a los objetos, sino que también facilitó un debate sobre la noción de aquello que se considera “exótico” y cómo esta influye en nuestros procesos de identificación y prácticas de consumo. El debate en el aula, que duró aproximadamente 40 minutos, se centró en analizar las percepciones y reflexiones de los estudiantes sobre sus objetos seleccionados. Se exploraron temas como la construcción de la otredad, la influencia de los objetos “exóticos” en la formación de nuestros propios marcos culturales, así como la manera en que estos objetos actúan como mediadores entre la persona y su propia cultura. Este debate permitió a los estudiantes confrontar sus ideas y experiencias con las de sus compañeros, enriqueciendo así la comprensión colectiva del fenómeno estudiado. Además, esta interacción directa ayudó a visibilizar las diversas maneras en que los objetos son percibidos y valorados, promoviendo un entendimiento más profundo acerca de cómo la materialidad de los objetos puede influir en las relaciones interculturales y a la identificación personal asociada a las mismas.

1. 3. Ejercicio Práctico.

Actividad inicial: selección de un objeto “Exótico”

- Se pidió a los estudiantes que eligieran un objeto que tuvieran en casa o que usaran habitualmente y que percibieran como “exótico” (foráneo, ajeno a su propia cultura).

- El objetivo era explorar cómo la noción de “exótico” sigue afectando nuestras prácticas de consumo y los procesos de formación de la otredad, así como reflexionar sobre la relación que mantenemos con los objetos que nos rodean. A través de esta actividad, los estudiantes pudieron identificar y cuestionar las formas en que los objetos de otras culturas son integrados en su vida cotidiana y las connotaciones asociadas a estos.

Ficha descriptiva del objeto:

Para profundizar en el análisis, los estudiantes completaron una ficha descriptiva respondiendo a las siguientes preguntas detalladas:

- Descripción del objeto: se les pidió que especificaran el origen del objeto, cómo lo adquirieron y su precio estimado. Esta información permitía contextualizar el objeto dentro de su marco cultural y económico.
- Uso del objeto: los estudiantes debían describir si el objeto era portátil o fijo, dónde se usaba o se guardaba, y si había sido movido de un lugar a otro. Esto ayudaba a entender el rol práctico del objeto en la vida cotidiana del estudiante.
- Características distintivas: los estudiantes debían identificar qué aspectos hacía especial al objeto según su punto de vista. Esto incluía detalles únicos o atributos que diferenciaban al objeto de otros similares.
- Relación personal: se les pidió explicar por qué escogieron ese objeto en particular y cuál era su relación con él. Esta sección fomentaba la reflexión sobre el vínculo emocional y personal con el objeto.
- Valor: se solicitó a los estudiantes que estimaran tanto el valor de mercado y de reposición del objeto, como su valor intangible. Esto permitía comparar el valor económico con el significado personal y emocional atribuido al objeto.
- Disposición: los estudiantes debían indicar si estarían dispuestos a donar, regalar o cambiar el objeto. Esta pregunta exploraba el apego emocional y el valor personal del objeto en la vida del estudiante.

- Colección: finalmente, se preguntó si el objeto formaba parte de una colección. Esto ayudaba a entender si el objeto tenía un contexto más amplio en términos de interés o afición del estudiante.

Entregable a través de Studium

El cuestionario disponible en Studium tenía el siguiente contenido (ver anexos 1 y 2):

- Nombre y curso del estudiante.
- Respuestas a un cuestionario planteado.
- Comentario personal, si lo consideraban necesario.
- *Selfie* con el objeto.

Ejecución de la práctica en el aula

1.- Presentación del objeto:

Los estudiantes trajeron a clase el objeto o una fotografía del mismo, preferiblemente un *selfie* con el objeto.

Se seleccionaron aleatoriamente varios estudiantes para que explicaran al resto las razones de su elección.

2.- Debate en el aula:

Se realizó un debate en clase sobre los resultados de la práctica, analizando las percepciones y reflexiones de los estudiantes sobre sus objetos seleccionados y la noción de “exótico”.

Duración de la actividad: 40 minutos.

1. 4. La muestra.

La muestra está compuesta por estudiantes de primer curso de grado en Criminología y Trabajo Social de la Universidad de Salamanca del año académico 2023/2024. La actividad se ha realizado en clase y ha contado con un carácter voluntario. Además, han llevado a cabo un breve trabajo que se les pidió realizar antes de acudir a la jornada práctica en el aula. Para fomentar la participación se le envió un correo electrónico, anunciando así mismo la actividad durante las clases anteriores. Finalmente, en el grado de Criminología 58 estudiantes

participaron en las actividades, mientras que en el de Trabajo Social 24 estudiantes hicieron lo propio.

1. 5. Resultados de la práctica.

El trabajo ha destacado cómo la noción de “exótico” se entiende como una construcción cultural que refleja y refuerza las diferencias entre lo propio y lo ajeno. Metodológicamente, el análisis combinó enfoques cualitativos y participativos, solicitando a los estudiantes que seleccionaran un objeto de su entorno cotidiano que consideraran exótico. A través de esta actividad, los estudiantes pudieron explorar y cuestionar las formas en que los objetos de otras culturas son percibidos e integrados en su vida diaria. Los resultados fueron presentados y discutidos en clase, fomentando una reflexión crítica sobre la construcción de la otredad y las prácticas de consumo asociadas. Este enfoque permitió a los estudiantes reconocer y analizar cómo las nociones de exotismo influyen en sus procesos de identificación y comportamientos, promoviendo una comprensión más profunda de las dinámicas culturales y las interacciones sociales que se producen a través de los objetos materiales. La discusión en clase, además, facilitó el intercambio de perspectivas y experiencias, enriqueciendo el análisis colectivo y permitiendo una evaluación más holística de los significados atribuidos a los objetos considerados exóticos.

Los principales resultados muestran que los estudiantes seleccionaron una variedad de objetos, desde machetes y llaveros hasta papiros y mangas japoneses, cada uno cargado de significados personales y culturales. Estos objetos actúan como mediadores de significado, reflejando los procesos de identificación y experiencias personales de los estudiantes. El análisis revela que muchos de estos objetos no solo acompañan a los individuos en sus traslados físicos, sino que también representan extensiones de sus procesos de identificación y memoria. La movilidad de los objetos y su capacidad para actuar como “memoria itinerante” subrayan su importancia en la vida de los estudiantes. Estos objetos, al trasladarse con ellos, mantienen vivos los vínculos con el pasado y las conexiones culturales, funcionando como anclas emocionales

en entornos cambiantes. Además, se destaca la valoración emocional y simbólica que los estudiantes otorgan a sus objetos, más allá de su valor material o funcional. La profunda relación entre los estudiantes y sus pertenencias demuestra que estos objetos no solo cumplen funciones prácticas, sino que también encapsulan recuerdos, emociones y aspectos cruciales de sus vidas.

En conclusión, el proyecto proporciona una comprensión de cómo los objetos exóticos influyen en la formación de narrativas y prácticas de consumo de los estudiantes, ofreciendo perspectivas sobre la relación entre materialidad y cultura. Los objetos seleccionados por los estudiantes no solo reflejan sus preferencias personales y conexiones culturales, sino que también actúan como símbolos de sus experiencias y aspiraciones individuales. Esta investigación subraya la importancia de considerar tanto los aspectos tangibles como los intangibles de los objetos en el análisis cultural y social. Además, la movilidad de estos objetos refuerza su papel como "memoria itinerante", ofreciendo estabilidad emocional y continuidad en la vida de los estudiantes. Este estudio también revela la complejidad de las valoraciones personales, donde el valor emocional y simbólico de los objetos a menudo supera su valor material o funcional.

FASE II (febrero 2024- abril 2024):

2. Asignatura de Historia comparada de los sistemas coloniales del grado en Historia y del grado de Antropología a cargo del profesor Alberto Baena Zapatero (IP) y Elenize Trindade, con la colaboración de la profesora Andreia Martins Torres.

2. 1. Seminario-debate sobre el colonialismo europeo en la actualidad

En primer lugar, los alumnos debieron realizar una serie de lecturas facilitadas a través de *studium* para preparar una discusión en clase en torno a la polémica actual sobre las consecuencias del colonialismo europeo en las sociedades presentes. El debate fue organizado por los profesores Alberto Baena y Elenize Trindade (Personal Investigador en Formación) en torno a grandes cuestiones (esclavitud, extracción y transferencia de riqueza, responsabilidades presentes, movimientos sociales y planteamientos políticos). El objetivo de la actividad fue presentar la discusión en perspectiva comparada entre diferentes países europeos (Portugal, Países Bajos, Inglaterra o Francia) para evitar percibir el caso español como una excepción y colocarlo en su contexto internacional. Finalizado el debate en clase, los alumnos fueron evaluados por un cuestionario en *studium* a cargo de la profesora Elenize Trindade.

2.2. Salida de campo al Museo de América de Madrid (actividad financiada por el PID)

Conforme fue presupuestado en el PID aprobado, se realizó una visita al Museo de América de Madrid con el alumnado de las asignaturas “Historia comparada de los sistemas coloniales”, del grado en Historia y del grado en Antropología. Una vez en el museo, recibieron una explicación de la historia de la institución a cargo de los profesores Alberto Baena y Andreia Martins. El primero aprovechó la visita al museo para reflexionar sobre la relación entre el imperialismo europeo y la ciencia de la Edad Moderna. De esta forma, el recorrido comenzó en la sala en que se reproduce un gabinete de curiosidades del siglo XVIII, que sirvió para

explicar el origen de la historia natural occidental y los procesos de construcción del otro a través de los objetos. La visita continuó por las demás salas del museo con la explicación de la profesora Andreia Martins, que se centró en el pueblo iny/karajá de Brasil para explorar las formas en cómo aparecen representados en esta colección. El objetivo era destacar cómo estos objetos apoyan un discurso museológico a partir del cual se construye el conocimiento sobre los pueblos americanos que no tiene en cuenta los procesos de colecta y formación de la colección, ni tampoco a las personas que los elaboraron y usaron en el pasado o la diversidad de sus realidades contemporáneas. Desde una perspectiva de los procesos de conocimiento, se ha destacado cómo los objetos sirven para construir narrativas basadas en sesgos culturales eurocéntricos que impiden percibir a los “otros” que se tratan de representar.

Para ello, nos hemos centrado fundamentalmente en dos aspectos. En primer lugar, en la construcción del “indio americano” del pasado como una figura homogénea, que no contempla la enorme diversidad étnica y cultural de esos territorios antes de la colonización europea ni en la actualidad. En segundo lugar, en la visión evolucionista de la organización socio-política de los grupos humanos.

Relativamente al primer aspecto, hemos abordado esta cuestión esencialmente a partir de tres espacios del museo. En la sala temática “El conocimiento”, se llamó la atención para el tocado karajá de inicios del s. XX, colocado en una vitrina dedicada a “Cristóbal Colón”, con el que se ilustra la llegada de los europeos a las Américas y sus primeros contactos con las poblaciones originarias. Eso nos ha servido para destacar cómo, en ese lugar, el tocado karajá contemporáneo expresa una realidad de otro tiempo (s. XVI) y de otro territorio (las Antillas). En la sala temática “Conocimiento”, en el espacio dedicado al “Desarrollo Cultural de Polo a Polo” existía una vitrina dedicada a los pueblos amazónicos, donde se ha incluido a los karajá, en la que se ha destacado una selección de piezas centrada casi exclusivamente en el arte plumario.



De manera similar, en la sala temática “Sociedad”, se llamó la atención para la vitrina “formas de adorno” y “representaciones de rango” donde se eligieron unas orejeras y un tocado ritual que inducen a pensar que las comunidades actuales siguen usando esas piezas con ese valor, cuando las primeras ya no se utilizan y la segunda se usa simplemente en épocas festivas por parte de los grupos de danzantes.

Para ahondar en la visión evolucionista se ha destacado como los objetos karajá han servido el museo para ilustrar así las “Sociedades Igualitarias de tribus”, con objetos relacionados con la pesca y la navegación fluvial; como a los “Clanes y linajes” con piezas que tratan de ilustrar la “guerra” y “la figura del líder”, como algo propio de estas comunidades.





El viaje fue aprovechado también para visitar la Biblioteca de Hispánicas de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) que se encuentra situada al lado del Museo de América. Los responsables de la biblioteca nos recibieron amablemente y nos dieron una explicación sobre sus fondos, que son una referencia para todos los investigadores sobre el pasado o la cultura de América y Filipinas. Finalmente, nos enseñaron varios ejemplos de libros y láminas realizados por los protagonistas de los viajes científicos de los siglos XVIII y XIX, y acabaron mostrando algunos de los ejemplares más interesantes o curiosos que alberga su colección.

2. 3. Práctica del gabinete de curiosidades

Los alumnos se dividieron en grupos de trabajo que debían asumir el papel de un ilustrado del siglo XVIII que hiciese un viaje por el mundo y recogiese objetos para el gabinete de curiosidades del rey. Cada grupo de los seminarios de prácticas tuvo que escoger un objeto de una cultura no europea de la Edad Moderna (piezas arqueológicas, objetos curiosos, objetos de la vida material o religiosa de una cultura, plantas, fósiles, pinturas, grabados del periodo, etc). Para escogerlos, se debían tener en cuenta los principios que orientaban la búsqueda en el periodo estudiado: el exotismo, la visión eurocéntrica, la formación de una historia natural, la curiosidad por otras culturas.

Una vez seleccionado el objeto, los alumnos debían realizar dos cartelas: una con la explicación que un ilustrado le proporcionaría en el siglo XVIII al clasificarlo

dentro de un gabinete de curiosidades (desde una perspectiva necesariamente eurocéntrica); y otra con la explicación que los alumnos creyesen que se le daría o se le debería dar en un museo del siglo XXI (valor de la pieza desde criterios actuales, contextualización histórica, llegada a la colección, aspectos de interés relacionados). Para facilitar la comprensión del ejercicio el profesor puso a disposición de los alumnos un ejemplo práctico.

3. Asignatura Cognición, Simbolismo y Cultura del grado de Antropología a cargo de la profesora Carla Andreia Martins Torres

3.1. Dificultades encontradas y adaptación de los objetivos iniciales

Las actividades desarrolladas siguieron los objetivos establecidos en el plan de trabajo, aunque hubo necesidad de realizar algunos cambios en el desarrollo del proyecto en la asignatura de Cognición, Simbolismo y Cultura.

Debido a la subida de los precios del alquiler de autobuses y al gran número de estudiantes matriculados en la asignatura optativa del IP del proyecto, a saber, Historia Comparada de los Imperios Coloniales (54 alumnos), no fue posible incluir a todos los estudiantes de Antropología en el viaje a Madrid y al Museo de América, en torno al cual se había concebido inicialmente la actividad práctica. Si bien, la profesora Andreia Martins sí que acompañó a los alumnos de historia como estaba previsto para introducir las cuestiones antropológicas planteadas en el PID.

Las dificultades encontradas supusieron la imposibilidad de abordar las prácticas museográficas y la construcción del discurso de la alteridad en el pasado y en el presente a partir de los procesos de colecta y exposición de las piezas de los pueblos originarios americanos con este grupo de alumnos también.

Por ello, para explorar las relaciones entre objetos y personas a partir de la noción de agencia propuesta por Alfred Gùell y de actor-red desarrollada por Bruno Latour, con el objetivo de entender cómo estos afectan la construcción del conocimiento, se propuso la realización de otro ejercicio. Sin recursos económicos para desarrollar la actividad, esta tendría que realizarse en Salamanca y durante las clases de nuestra asignatura, pero manteniendo siempre los objetivos fijados inicialmente.

3. 2. Actividad práctica

La actividad planteada partió del entendimiento del museo como lugar de culto, en cuanto institución de poder y conocimiento autorizado. Este se expresa en el discurso museográfico, condicionando la percepción y lectura de sus públicos, en suma, sus conocimientos sobre las ideas representadas en las narrativas materiales de sus salas y vitrinas.

A partir de esta noción se trasladó el concepto a los lugares y objetos de la vida cotidiana para desafiar a los estudiantes a pensar sobre la formación de altares y anti-altares en los lugares de nuestras vidas a partir de un ejercicio etnográfico.

Se empezó por aclarar la noción de estos conceptos, utilizados anteriormente desde la perspectiva del teatro de objetos, donde las “cosas” adquieren un papel protagonista para explorar sus calidades físicas, movimientos inherentes y los procesos de dotación de significado y construcción simbólica. En ese sentido, por altar, se debería entender aquellos espacios u objetos que ocupan un lugar de destaque y “veneración” en las interacciones sociales propias de un sitio o en la construcción de identidades. Por oposición, el anti-altar sería un espacio u objeto aparentemente irrelevante, que con dificultad se podría llegar a identificar por el desprecio e insignificancia para las personas que habitan esos lugares. Estas dinámicas son exactamente aquellas para las que tratábamos de llamar la atención del alumnado de “Cognición, Cultura y Simbolismo” cuando planteábamos la actividad en el museo: invitándolos a observar el destaque que merecían algunas piezas relativamente a otras, cómo se construía ese “altar” en las salas del museo o aún cómo se ordenaban para recrear una narrativa coherente. Pero también los silencios que se producían en la institución, a modo de anti-altares.

Con este nuevo planteamiento, se pidió a los estudiantes que eligieran un sitio de su interés donde pudieran explorar cómo interactuaban las personas, objetos y espacios en la conformación del lugar y del individuo, o aún cómo estos actuaban entre sí, cambiando su significado y las dinámicas sociales. El objetivo principal fue estimular un aprendizaje a partir de un proyecto. Los temas elegidos fueron muy diversos y algunos de ellos fueron:

- La barra de un bar de ocio nocturno: se propuso explorar la noción de altar y anti-altar del local desde la perspectiva de los clientes (habituales y ocasionales) y de los trabajadores. Para ello realizó entrevistas, grupos de debate, observación participante.
- El móvil como objeto de encuentro entre un espacio físico y virtual para los jóvenes. La estudiante realizó entrevistas a personas del programa Erasmus para explorar las diferentes formas en cómo utilizaban el teléfono y construían el lugar virtual de sus pantallas, indagando sobre los usos y la forma en cómo organizan las varias herramientas y programas de teléfono en sus pantallas y cómo eso expresa sus costumbres o condiciona sus usos, o aún sobre cómo el hecho de estar lejos de sus casas ha repercutido en la configuración de sus pantallas y en la organización del lugar de sus teléfonos.
- El Hogar y sus altares y anti-altares trató de explorar los espacios y objetos significativos para cada uno de los elementos de la familia y aquellos que se asociaban con la historia familiar, cómo la distribución de los espacios y los objetos que los pueblan condicionaban las relaciones sociales y cómo estos se fueron reconfigurando para adaptarse a las nuevas realidades laborales y vitales de los miembros de la familia. Para ello se han hecho entrevistas y se ha empleado el método autobiográfico.
- Altares y Anti-altares en el ámbito laboral: representaciones que profesionales del IES Mateo Hernández hacen de su lugar de trabajo, ha explorado las representaciones que hacen de este sitio los distintos perfiles profesionales, indagando en cómo sus interpretaciones están condicionadas por los lugares de trabajo asignados, por sus tipologías de contrato y la mayoría concede a un lugar inexistente (la cafetería que cerró con la pandemia) como su altar en el IES.

El trabajo de investigación etnográfica se desarrolló de manera autónoma, con el apoyo de tutorías individuales y presenciales en el despacho de la docente para acompañar los avances y corregir problemas de investigación.

De manera paralela, se realizaron tres seminarios en sala de aula, donde los estudiantes tuvieron oportunidad de presentar sus avances, debatir de manera colectiva sus principales problemas de investigación y plantear soluciones alternativas, con la orientación de la docente, antes de presentar sus resultados finales en studium.

En el primer seminario, se pedía que se presentara el tema y un estado de la cuestión y he comprobado que para la mayoría de los estudiantes no estaba familiarizado con este trabajo.

El segundo seminario consistía en diseñar un plan de trabajo etnográfico, con un guion de las entrevistas y/o cuestionario para presentarlo en clase y debatirlo antes de implementarlo, dando así la oportunidad de corregir los fallos antes de implementar la propuesta. De igual modo, se ha familiarizado el estudiantado con las cuestiones de ética y los procedimientos determinados por la USAL en esta materia, particularmente con el diseño e implementación del consentimiento informado en sus proyectos. En esta fase, se ha llamado la atención para la necesidad de que la propuesta se ajustara a los objetivos planteados inicialmente o de replantearlos.

Finalmente, en el tercer seminario, los estudiantes han presentado sus conclusiones.

Este proceso pretendía recrear el proceso académico de investigación con el objetivo de ponerlos en contacto con las dinámicas y problemas que enfrentarán el próximo curso académico, cuando deberán afrontar la realización del TFG. Por eso, como alternativa al examen, se les dio la posibilidad de entregar un trabajo final basado en el proyecto que han llevado a cabo. No se trataba simplemente de copilar los resultados de los tres seminarios, sino que se pretendía que el estudiante fuera capaz de, una vez finalizada su proceso individual de investigación y desarrollo del proyecto, volver formular un trabajo coherente. Este necesariamente implicó la reestructuración de los primeros seminarios para ajustar sus contenidos a las nuevas direcciones que han tomado sus proyectos.

3. 3. Evaluación de la aceptación por parte del alumnado

Los estudiantes han podido comprender, a partir de un caso práctico, cómo se articulan cognición, simbolismo y cultura desde un cuestionamiento de las nociones de espacio, persona y objeto/cosa durante su trabajo de campo. Eso les ha permitido entender, de una manera muy práctica, nociones complejas como la de agencia y actor-red, pero igualmente, explorar las formas menos canónicas de la construcción del conocimiento. De igual modo, durante los seminarios de lectura que se han promovido en clase, se ha experimentado una mayor facilidad para entender los principales planteamientos multinaturalistas y multiculturalistas del enfoque perspectivista.

Relativamente a la receptividad del alumnado, debo destacar que, al inicio, les ha costado un poco entender el objetivo del trabajo cuando se lo he planteado. No estaban acostumbrados a este formato de aprendizaje ni de ejercicio, pero, a medida que íbamos diseñando la investigación y haciendo algunos ajustes, los estudiantes se fueron mostrando más interesados e involucrados. El feedback ha sido muy positivo y se ha percibido en la evolución que han tenido a lo largo de los tres seminarios, con el desarrollo de su capacidad de reflexión y para cuestionarse sobre su objeto de estudio, aunque a veces les desconcertara la necesidad de revisar sus objetivos y planteamientos iniciales. Aunque la mayoría respondiera muy satisfactoriamente, los estudiantes que no asistieron regularmente a clases han tenido muchas dificultades para realizar su trabajo. La actividad fue pensada en un sistema de enseñanza presencial, con asistencia regular a clases y requiere una implicación activa y constante del estudiante en su proceso de aprendizaje, tal y como propone la reforma de Bolonia y se reitera con la LOSU. La experiencia del profesorado con esta práctica ha puesto de manifiesto que algunos estudiantes no están lo suficientemente implicados en su proceso formativo y que prefieren un sistema de enseñanza tradicional, basado en clases expositivas, y que la profesora les pase las presentaciones *powerpoint* para evitar tener que leer y formular sus propias opiniones más allá de las ideas expresadas en clase.

3. 4. Resultados de la práctica

El trabajo desarrollado ha sido bastante positivo y se perciben varias vías de desarrollo futuro. Aparte de impulsar la colaboración interdisciplinar entre los profesores para mejorar su docencia se ha desarrollado una reflexión crítica acerca de las asimetrías y procesos de construcción y validación del conocimiento, cuestionando el sentido común de las cosas y destacando las varias dimensiones del saber, abordando la construcción cultural de las realidades y problematizando la dicotomía entre naturaleza y cultura. En todos los trabajos se ha adoptado una perspectiva atenta a las cuestiones de género, aunque solo en uno de los casos se exploraran aspectos relacionados con la diversidad cultural.

FASE III (mayo de 2024-junio 2024)

4. Exposición de los objetos seleccionados en la práctica del Gabinete de curiosidades

Los alumnos de las asignaturas “Historia comparada de los sistemas coloniales”, del grado en Historia y del grado en Antropología entregaron al profesor Alberto Baena una fotografía de los objetos escogidos para la práctica del Gabinete de Curiosidades y las dos cartelas explicativas (la que haría un ilustrado y la que piensan que correspondería al siglo XXI). Un grupo de alumnas de antropología fueron incluso más allá de lo que se les pedía e hicieron en cerámica una réplica de una figura incaica. Las fotos se colgaron juntas el último día de clase para formar un Gabinete de curiosidades diacrónico sobre el que reflexionar: ¿Por qué habíamos escogido esos objetos? ¿Qué creen que significaban en su contexto original y que significado se le daba en Europa tanto en el pasado como en el presente? ¿Cómo creen que hayan cambiado los gustos o los intereses a la hora de seleccionar objetos para un museo?

5. Debate y evaluación de la práctica del Gabinete de curiosidades por parte de los alumnos.

La práctica del gabinete de curiosidades se concibió como un ejercicio de construcción del conocimiento que reflejase las dinámicas exploradas en los trabajos de investigación. Con este objetivo, el último día de clase los alumnos expusieron frente al profesor y los compañeros las cartelas explicativas que ellos mismos habían elaborado y se abrió un debate sobre el cambio en la manera de ordenar el mundo, de relacionarnos con los objetos y de percibir al otro desde Europa.

Asimismo, la sesión se cerró con una discusión con los alumnos sobre sus impresiones sobre las diferentes actividades desarrolladas, expresando su

valoración sobre lo aprendido, la metodología y cómo creen que se podría mejorar en futuros años.

Finalmente, los alumnos Nicolás Martín Sánchez y Alba Ávila Álvarez presentaron dos trabajos voluntarios sobre el discurso decolonial en los museos españoles que les permitieron profundizar en los temas de investigación propuestos.

6. Resultados de las actividades desarrolladas en la asignatura Historia Comparada de los sistemas coloniales

Las actividades llevadas a cabo por los alumnos les permitieron reflexionar sobre varios asuntos relacionados con los conocimientos y capacidades que deben adquirir en la asignatura:

1. De qué forma en la Edad Moderna se construyó la alteridad del no europeo dentro de una concepción eurocéntrica del mundo que otorgaba un lugar de superioridad al colonizador sobre el colonizado y que, por tanto, justificaba situaciones de dominación.
2. La relación entre ciencia e imperio. En la visita al museo de América y en la práctica sobre los gabinetes de curiosidades se trató de mostrar como los imperios trataron de aumentar su conocimiento sobre la naturaleza con diferentes objetivos: mejorar la defensa y la explotación de los territorios que dominaban, obtener prestigio internacional.
3. Cómo los Gabinetes de curiosidades vinculados a los viajes científicos y al desarrollo de la Historia Natural por parte de los europeos sirvió para crear una imagen del mundo a través de los objetos, que se ordenaron en clasificaciones universalizantes. Estas colecciones fueron el germen de los museos actuales.
4. De qué manera podemos seguir reflexionando en la actualidad sobre las consecuencias del colonialismo y cómo se representa la expansión europea a través de las colecciones de los museos. Asimismo, destacamos la importancia de las cartelas para la creación de un discurso museográfico que supere el eurocentrismo y muestre una visión decolonial del pasado abierta siempre a la discusión crítica.

FASE IV. Evaluación del PID por parte de todos los profesores (junio 2024)

Una vez finalizado el curso académico tanto en el grado de Historia como en el de Antropología, los profesores implicados en el PID pusieron en común sus experiencias por medio de un seminario online en el que se expusieron y debatieron los puntos fuertes, las dificultades y las debilidades encontradas en la realización de las actividades. Además, se presentaron las evidencias aportadas de las actividades realizadas, de los objetivos y de los resultados alcanzados con el fin de valorar la repercusión acreditada del PID en el aprovechamiento y rendimiento de los estudiantes de las asignaturas. Asimismo, se tomaron en consideración las opiniones de los alumnos hechas por medio de las diferentes evaluaciones de las actividades.

Las conclusiones alcanzadas por los profesores en el seminario, junto con las evaluaciones de los alumnos, fueron utilizadas para la redacción de la Memoria Final del PID.

V. Objetivos alcanzados por el PID

1. Impulsar la colaboración interdisciplinar entre profesores de Historia y Antropología para mejorar la docencia del alumnado de los grados en Historia, Antropología, Criminología y Trabajo Social. La interdisciplinariedad del proyecto se dio tanto en los contenidos impartidos como en la colaboración entre profesores de distintas áreas de conocimiento. Las actividades permitieron integrar conceptos de historia y antropología, ayudando a los estudiantes a entender la formación del conocimiento desde distintas perspectivas culturales. Esta integración interdisciplinar enriqueció el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes ver cómo diferentes disciplinas pueden converger para ofrecer una comprensión más completa de la realidad sociocultural y los procesos históricos. Asimismo, la profesora del grado de Antropología Carla Andreia Martins acompañó la salida de los estudiantes de historia al Museo de América, colaborando en las explicaciones desde la perspectiva antropológica.

2. Desarrollar una reflexión crítica acerca de las asimetrías en los procesos de construcción y validación del conocimiento. Los estudiantes reflexionaron sobre la construcción de la otredad y sobre cómo los objetos “exóticos” influyen en nuestras identidades y prácticas de consumo. A través del análisis de estos objetos, se promovió un pensamiento crítico acerca de las formas en que las culturas se perciben mutuamente y cómo estas percepciones afectan la interacción social y cultural. Los estudiantes cuestionaron las narrativas preestablecidas y exploraron cómo los objetos pueden servir tanto para perpetuar como para desafiar los estereotipos culturales.

3. Explicar los orígenes de la ciencia moderna en Europa y de los sistemas de clasificación de la naturaleza asociados al imperialismo. A través de la explicación del contexto histórico en el que surge la Historia Natural, los alumnos pudieron reflexionar sobre la dicotomía entre naturaleza y cultura. Además, se trabajó el concepto de eurocentrismo aplicado a la ciencia. De esta forma, entendieron los sistemas de clasificación como construcciones culturales que surgen en un determinado momento y lugar, y que pueden cambiar a lo largo del tiempo.

Asimismo, se debatió sobre el uso que los imperios hicieron de la ciencia en sus estrategias de dominación sobre otros territorios e individuos.

4. Reflexionar sobre las maneras de representar las sociedades y culturas extraeuropeas desde su origen en los gabinetes de curiosidades hasta los museos actuales y las prácticas de consumo domésticas contemporáneas. Las diferentes prácticas ahondaron en la relación entre la construcción del otro a través de los objetos y cómo eso se relaciona con la propia identidad de los individuos.

5. Cuestionar los estereotipos asociados a otras culturas y sociedades para fomentar valores de tolerancia y respeto hacia el otro. A través del análisis de objetos y su contexto, se fomentaron valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Los estudiantes pudieron apreciar la riqueza y complejidad de las culturas distintas a la suya, promoviendo un entendimiento más profundo y un respeto genuino hacia la diversidad cultural. Asimismo, las actividades permitieron desnaturalizar las diferencias, por lo que son una poderosa herramienta contra el racismo. Por lo tanto, este proceso no solo enriqueció su conocimiento académico, sino que también fortaleció su capacidad para interactuar de manera respetuosa y empática en un mundo intercultural.

6. Exposición en clase de los trabajos de los alumnos para la divulgación de los resultados.

VI. Evidencias de las actividades realizadas, de los objetivos y de los resultados alcanzados

1. Fotografías de algunos objetos seleccionados en la Práctica de la asignatura Antropología Social de los Grados de Trabajo Social y Criminología



Fotografía 1: machete traído de la república dominicana (CR2)



Fotografía 2: machete de origen Filipino “- fue un regalo de una ex novia , se usaba para cortar cocos y también cabezas”- (CR35)



Fotografía 3: Mano de Fátima
-“me lo regaló una prima como recuerdo de un viaje que hizo a Marrakesh”- (CR3)



Fotografía 4: Figuras de Anubis y de Horus. -“Fue un regalo de mi tío que nos realizó en su viaje a Egipto”-. (TS41)



Fotografía 5: -“Se trata de Uzumaki, un manga de terror japonés escrito por Junji Ito”- (CR6)

2. Evidencia de la salida de campo al Museo de América de Madrid y a la Biblioteca de hispánicas de la AECID



Noticia publicada en el boletín de la Biblioteca, n. 25 (abril 2024)

<https://www.aecid.es/w/202404usa1>

3. Fotografías de la práctica del gabinete de curiosidades de la asignatura Historia comparada de los sistemas coloniales del grado de Historia y del grado de Antropología



4. Ejemplos de trabajos realizados por los alumnos.

(EN ANEXO)

ALTARES Y ANTI-ALTARES EN EL ÁMBITO LABORAL DOCENTE. REPRESENTACIONES QUE PROFESIONALES DEL IES MATEO HERNÁNDEZ HACEN DE SU LUGAR DE TRABAJO.

“—¡Pero si yo diría que hemos estado bajo este árbol todo el rato!
¡Todo está igual que estaba!

—Claro que sí —dijo la Reina—. Pues ¿qué te creías?

—Bueno, en nuestro país —dijo Alicia, todavía un poco jadeante,
si una corre un buen rato, tan deprisa como lo hemos hecho nosotras,
generalmente acaba llegando a un **lugar distinto**.

—¡Un país bien lento! —dijo la Reina—. Aquí, como ves, se ha de
correr a toda marcha simplemente para seguir en **el mismo sitio**.”

(Lewis Carroll, Alicia a través del espejo)

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El *lugar* de las maravillas..., y ese *lugar* opuesto al lado de acá..., primero tuvo *lugar*..., si estuvieras en mi *lugar*..., no es ese su *lugar*..., ocupó el *lugar* de..., se puso a examinar todo el *lugar*..., algún *lugar* bien lejano. El lugar como espacio social, mental y físico. El espacio absoluto, abstracto, la no-existencia; pero también el espacio real y el espacio percibido. Junto con la noción de tiempo, el espacio es un constructo que ha interesado a todas las corrientes de pensamiento a lo largo de la historia. Como objeto de estudio etnográfico, interesa, principalmente, desde una doble dimensión: el lugar donde hacemos (producimos, incluidas las relaciones de poder, y transformamos nuestro entorno) y nos hacemos (creamos identidad, pertenencia y memoria colectiva)¹. Lejos de complejidades terminológicas, nos adentraremos en la noción de espacio como lugar aprendido desde la experiencia y cristalizado por la razón, delimitado por el tiempo y la capacidad del sujeto cognoscente, que adquiere forma en los significados asociados, por la manera en que se dimensiona y se jerarquiza.

¿Para qué? ¿cuál puede ser el fin de un trabajo etnográfico que se adentre en la noción de lugar? Identificar la esencia de los “lugares comunes”, lugares que configuran identidad. Ello nos permite acercarnos a la construcción social de

¹ Tómese como ejemplo de varias de estas aproximaciones las siguientes obras:

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica; Montevideo: Ediciones Trilce.

Nora, Pierre (2008). *Los lugares de memoria*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Foucault, M. (1999). "Espacios diferentes". En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III* (pp. 431–441). Barcelona: Paidós.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.

significados; nos permite ahondar en la relación dialéctica entre tiempo y espacio. Desde la práctica laboral, podemos dilucidar la producción del espacio en un contexto con connotaciones económicas y políticas del que podemos inferir el grado de intencionalidad en la fundación del espacio; podemos tratar de responder a interrogantes como: ¿de qué dependen las divergencias individuales a la hora de otorgar significación a los espacios?, ¿hay coincidencias lingüísticas en la representación simbólica de los espacios significativos?, ¿qué tipos de relaciones sociales surgen?, ¿se articulan relaciones de oposición o complementariedad?, ¿de la apropiación del espacio deviene mayor grado de cohesión social? Y preguntas semejantes que pueden permitirnos establecer conexiones entre las conceptualizaciones del espacio, las relaciones que surgen y la práctica laboral, por un lado, y, por otro, con la satisfacción personal vinculada al espacio de trabajo.

En términos de Augé, queremos indagar sobre ese lugar que ocupa el “nativo” laboral, del que podemos extraer un pasado, un presente y una proyección que se construye, pero también se expresa en sus costumbres y personalidad. Lugar que interesa a la Antropología en cuanto que le permite explicar fenómenos asociados a la práctica profesional y a las formas de generar cohesión social.

En la línea descrita, nos planteamos como objetivo general del estudio: **Describir la representación que los distintos perfiles profesionales hacen de su lugar de trabajo, desde las nociones dicotómicas de “altar” y “anti-altar”, que permiten explicar el lugar como producto social, vinculado a la ritualidad cotidiana, a un sentido simbólico y a la construcción de redes de intercambio afectivo y de saber práctico.**

Nos proponemos abarcar tal propósito gracias a la consecución de los siguientes objetivos específicos. Primero, identificar la noción de lugar a partir de las ideas de espacio físico, espacio mental y espacio social. Segundo, definir las nociones de “altar” y “anti-altar” para emplearlas como herramienta de análisis e interpretación a la hora de asignar significado simbólico al espacio laboral. Tercero, recoger información, aportada por distintos perfiles laborales, sobre el espacio de trabajo configurado en el IES Mateo Hernández, que incluyen profesionales: docentes (funcionarios fijos e interinos), no docentes (funcionarios de secretaría y conserjería) y personal subcontratado (limpieza). Cuarto, contrastar la información cualitativa, resultante de la observación participante y de entrevistas semiestructurada, con datos objetivos como edad, años de experiencia laboral y tipo de estudios que dieron acceso al puesto. Quinto, explicar el espacio producido como un todo que puede ser descifrado y leído, así como el papel que el lenguaje tiene en la producción de ese espacio, por un lado, y en su formulación, por otro. Finalmente, y en la medida de lo posible, buscaremos aproximarnos al tipo de relaciones sociales vinculados con los distintos espacios significativos dentro del espacio laboral, cómo surgen, por qué y si se ven influidas o no por relaciones interpersonales.

MARCO CONCEPTUAL

El espacio ha sido concebido desde diferentes interpretaciones a lo largo de la evolución del pensamiento, ya sea desde las corrientes de pensamiento filosóficas, así como desde las ciencias y las matemáticas². Primero como ilimitado e inmutable por la capacidad de albergar incluso la naturaleza invisible, en Platón o Bergson; luego, como condición necesaria para la existencia del ser y que ofrece la posibilidad del acto, en Aristóteles, donde el lugar, que no puede ser al margen de un contenido, estaría definido por los objetos, el contacto y la relación entre estos; tercero, como un sistema de jerarquía entre lo sagrado o superior y lo profano o inferior, concepción aportada por la tradición cristiana; cuarto, como una equivalencia de la extensión entendida como cualidad objetiva de la realidad, en Descartes, que Newton divide entre absoluto (realidad en reposo, inapreciable para los sentidos, infinito y homogéneo) y relativo (aparente, empirista, herramienta de medida del absoluto).

Desde esta última perspectiva, adscrita por Hume o Locke, el espacio o lugar que puede ser percibido por los sentidos sería una creencia o construcción limitada por la capacidad humana para aprehenderlo. A esta visión centrada en el “objeto”, Kant suma la capacidad activa y constructiva del sujeto como entidad cognoscente. El espacio adquiere realidad en la medida en que es conocido por el sujeto, es, por tanto, una forma inteligible.

Más tarde surge la idea de multidimensionalidad del espacio, que se fundaría en el reconocimiento de una potencialidad multisensorial desde la que el sujeto percibe, coincidiendo cada una con una dimensión diferente. Esta noción multidimensional del espacio derivada, entre otros, de la teoría de la relatividad de Einstein estaría, igualmente, condicionada por la noción de tiempo. Es así que, nuestras vivencias se sitúan en un espacio inteligido conscientemente, tanto desde nuestra capacidad perceptiva como de la relación que se produce entre este y el tiempo en el que se enmarca. Se justifica, por tanto, la consideración del tiempo y del sujeto que percibe para definir la representación de un espacio.

Al limitar la construcción del espacio desde la capacidad empírica del sujeto, enfatizamos nuestro interés por la conceptualización del espacio físico, ¿en oposición al espacio existencial o psicológico? ¿o en relación complementaria? Responderemos a esto con las aportaciones que el filósofo y sociólogo francés Henri

² Puede verse un detalle de estas distintas concepciones en trabajos del profesor Soriano-Colchero.

Soriano-Colchero, J. A. (2021). “La conceptualización del espacio: un análisis de sus posibilidades interpretativas”. Universidad de Granada. *Revista de Humanidades*, Nº 22, (pp. 129 – 149).

Soriano-Colchero, J. A. (2021). “Representación del espacio y su naturaleza. Un estudio sobre sus diferentes conceptualizaciones”, cap. XIX. En Elías Zambrano, R. y Jiménez-Marín, G. (Coord.). *Reflexiones en torno a la comunicación organizacional, la publicidad y el audiovisual desde una perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Editorial Fragua.

Lefebvre³, quien argumenta que el espacio no es simplemente un contenedor pasivo de actividades humanas y que, por ende, puede ser analizado tanto en su dimensión material como simbólica.

Lefebvre hace una interpretación del espacio conectado con la forma de vida del sujeto cognoscente. Aporta la noción del espacio como objetivación de lo social, un espacio determinado política y económicamente. De ahí que un análisis de los espacios facultaría para la comprensión de un sistema de relaciones de producción y de poder subyacentes y cómo la configuración de estas redes altera la representación del espacio. El estrecho vínculo entre espacio y sistema social se articularía como una herramienta de cambio: para innovar en el sistema hay que transformar el espacio y viceversa. Lefebvre identifica tres momentos del espacio social: el percibido (práctica, relaciones dadas), el concebido (modelo mental, ideología que justifica la acción) y el vivido (trascendencia, con carga simbólica y de construcción cultural). ¿Podríamos identificarlos como tres momentos de internalización del espacio?, ¿como niveles de profundización que permiten o no una apropiación del espacio más o menos auténtica? Sin duda, estas nociones nos permitirán identificar puntos clave en la representación del espacio, así como la concreción de relaciones sociales verídicas, refrendadas y no meras abstracciones.

Extrapolando la idea de Claude Bataillon⁴ de que para administrar un territorio es necesario dividirlo o reticularlo, diremos que para conocer un espacio es necesario segmentarlo en unidades significativas; las que, al configurar redes de funcionamiento, definen este espacio como sistema. Algo equivalente a la concepción geométrica del lugar antropológico formulada por Augé⁵: itinerarios, encrucijadas y centro; formas espaciales que dibujan vínculos espaciales y, con ello, dilucidan construcciones sociales.

Lefebvre profundizó en la “problemática del espacio” y le devolvió a la noción su concreción y perfil social. El espacio sería resultado de la acción social, de las prácticas, de las relaciones y experiencias sociales, pero también es soporte o cimiento de estas prácticas, acciones, relaciones y experiencias. Una reflexión sobre el empleo de esta noción dentro de las distintas corrientes de pensamiento ofrece

³ Hay una exhaustiva reflexión sobre las distintas interpretaciones de la noción de espacio en el capítulo “Plan de la obra” (pp. 63 – 123), en Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

⁴ La idea de reticulación de un territorio le permite a este autor establecer principios fundamentales para la gestión del territorio, como son: centralismo (desde un centro de mando), valor equiparado (dependencia igualitaria del centro), jerarquía (relación de dependencia o subordinación), ajustes (red sin espacios vacíos), totalidad (límites territoriales), finalidad (funcionalidad territorial), lo sustituible (cambios que afectan al centro) y equivalencia (jerarquía paralela). Si bien estos conceptos se aplican a un territorio geográfico administrativo, estas nociones pueden trasladarse a espacios institucionales acotados. Ver: Bataillon, C. (1997). “Espacio centralizado/focalizado o espacio reticulado: ¿un problema de escala?”. En Hoffmann, O. y Salmerón Castro, F. (Coord.) (1997). *Nueve estudios sobre el espacio. Representación y formas de apropiación*. Veracruz: Ciesas-Ortom.

⁵ Augé, M. (2000). “El lugar antropológico”. En *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Editorial Gedisa (original 1992).

un aspecto muy prolífico: espacio literario, espacios ideológicos, espacio onírico, espacio del saber, etc., dentro de los cuales están las nociones de “espacio mental”, como espacio subjetivo e individual, y de “espacio social” como el espacio de intercambio de significados, regulado y de lenguaje en práctica⁶; a la par de otra serie de espacios especializados: espacio de ocio, de juego, de trabajo, de transportes, etc.; incluso, se identifican referencias al “espacio enfermo”, dolencia del espacio, espacio delirante o locura del espacio. Concluye que podría hablarse de una multitud indefinida de espacios: geográficos, económicos, demográficos, sociológicos, ecológicos, políticos, comerciales, etc.; entre los que cabría incluir el espacio de la naturaleza y los espacios de intercambio energéticos (ecosistémicos). Lo cual no sería más que un síntoma de los tiempos y la ideología capitalista focalizada en la producción exponencial (productividad sin sentido).

Si bien Lefebvre⁷ considera la mediación que otros teóricos identifican entre el espacio físico, mental y social, un mero espectáculo teórico; nos interesa la idea de un espacio activo e instrumental desde una visión epistemológica holística que incluya las tres facetas, pero que esté por encima de la fragmentación especializada antes descrita.

Ahora, hagamos explícitas algunas de las cuestiones teóricas que nos interesa tomar prestadas de Lefebvre. Primero, el espacio como producto y como productor: *“El espacio debe considerarse, por tanto, un producto que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que él mismo interviene en la producción”*⁸. Segundo, la idea de la representación del espacio ligada a posiciones ideológicas: *“... (los) espacios están producidos.... Son productos de una actividad donde la economía y la técnica están involucradas, pero van mucho más lejos: son productos políticos, espacios estratégicos...”*⁹ Tercero, partiendo de la idea de Lefebvre de que *“un espacio producido se descifra y se lee. Conlleva un proceso de significación”*¹⁰, ¿cómo leer o identificar la manera en que es producido un espacio? ¿Cómo evidenciar ese proceso de significación que lo erige? En tal sentido, debemos prestar atención a aquello que lo compone: *“... contiene objetos muy diversos, tanto naturales como sociales, incluyendo redes y ramificaciones que facilitan el intercambio de artículos e informaciones... no son únicamente cosas sino también relaciones”*¹¹. Más adelante, teorizando a partir de espacios abiertos, espacios de culto, contemplativos, y espacios de paseo y encuentro, completaría la manera en que se configuran los espacios afirmando que *“Los cuerpos también engendran espacios... Los espacios así producidos son a menudo polifuncionales... Muchos de esos espacios sociales están ritmados por los gestos que se producen en ellos y que ellos producen... El espacio gestual une al suelo un espacio mental... le permite expresarse, simbolizarse*

⁶ Op. Cit. (Lefebvre 2013: 63 – 70)

⁷ Op. Cit. (2013)

⁸ Op. Cit. (Lefebvre 2013: 14)

⁹ Op. Cit. (Lefebvre 2013: 140)

¹⁰ Op. Cit. (2013: 77)

¹¹ Op. Cit. (Lefebvre 2013: 134)

y penetrar en la práctica de un grupo...”¹², dándonos así una respuesta a la relación entre espacio físico y psicológico.

En este punto, consideramos pertinente reforzar las concepciones expresadas por Lefebvre con los aportes que Certeau¹³ hace respecto de la noción de espacio. Primero, veamos la distinción que hace entre lugar y espacio: *“Un ‘lugar’ es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia... Hay ‘espacio’ en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo... Está de alguna manera animado por el conjunto de movimiento que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan... El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada...”*¹⁴. Segundo, formula una perspectiva del espacio como aquel donde suceden una multiplicidad de prácticas y experiencias individuales; señala que *“El espacio es un lugar practicado”*¹⁵.

En síntesis, entendemos el lugar como un espacio capaz de producir un sistema de relaciones sociolaborales que, a su vez, está condicionado por estructuras previas (materiales y relacionales), que se ordena ligado a unas posiciones ideológicas y económicas concretas (rendimiento) y, cuya disposición, prescribe una práctica, su justificación y sus connotaciones simbólicas. Por tanto, interpretar el lugar sería algo equivalente a hacer una “pragmática”¹⁶ del espacio, es decir, explicar los actos que allí ocurren, arrojar luz sobre el porqué ocurren (intención) y con qué resultados; entendiendo que los actos incluirían prácticas y experiencias.

Nos queda por aludir a las posibilidades de sacralización del espacio. ¿Qué ocurre cuando los espacios y sus objetos adquieren un significado “especial”, distinto al habitual, desde una nueva interpretación? ¿Qué ocurre cuando ese nuevo significado se comparte y es convencionalizado por un colectivo? En esta aproximación etnográfica perseguimos una orientación psico-social y cultural en relación con la apropiación que los profesionales hacen de su lugar de trabajo. Desde esta visión holística, retratar la identidad profesional, la cotidianeidad y los mecanismos de interacción dentro de unos límites que adquieren nuevos significados. Creemos que no es posible descifrar un lugar de trabajo sin revelar estos significados especiales. Hablamos de sacralización del espacio porque ocurre una transformación que convierte un lugar en un punto de referencia simbólico, emocional e histórico. Lo convierte en eso que Nora denominó “lugares de memoria”¹⁷. El lugar representa no solo un recordatorio físico de eventos o personas importantes, sino que también actúa como un sitio de veneración y reflexión. Es en

¹² Op. Cit. (Lefebvre 2013: 259)

¹³ Certeau, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

¹⁴ Op. Cit. (Certeau, M. de 2000: 129)

¹⁵ Op. Cit. (Certeau, M. de 2000: 129)

¹⁶ Según RAE, disciplina lingüística que se interesa por la intención de los interlocutores, su conocimiento del mundo y el contexto o la situación en la que los hablantes producen intercambios comunicativos.

¹⁷ Op. Cit. (2008)

este punto, donde damos cabida a las nociones de “altar” y “anti-altar”. El lugar de memoria es semejante a un altar sirve como un lugar de culto y homenaje. Estas nociones son, por tanto, para este estudio nociones rectoras.

¿Qué es un “altar”? Augé¹⁸, hablando del lugar antropológico, afirma que los altares son recursos para sobreponerse a las contingencias temporales. De ahí su persistencia, a pesar de la falta de funcionalidad. Los altares son signos de revelación del pasado y una declaración para la posteridad.

Shaday Larios¹⁹, desde el teatro de objetos, manifestación teatral que enaltece al objeto en la escena, da testimonio de cómo los objetos cobran vida cuando se convierten en signos del pasado y del presente, los llama objetos documentales. Coincidiendo con la idea de Augé, los objetos vivos trascienden lo utilitario y pasan a ocupar un espacio simbólico, con capacidad performativa de recrear y evocar, a la vez. Los objetos crean espacios de relaciones y una identificación individual y colectiva; los objetos articulan lugares significativos, configuran lugares de memoria, son dispositivos que permiten superar esas contingencias temporales.

Eso es lo que entendemos por altar: objetos, en sentido amplio, que configuran lugares de memoria y memorables, que identifican con unos roles y favorecen la apropiación y la ocupación del espacio. Los altares cristalizan en monumentos, físicos o simbólicos (mentales) que la colectividad engrandece e instaura por su significación. Los lugares de memoria son esfuerzos deliberados por materializar la memoria, funcionan de manera similar a los altares; convierten la memoria en una forma física que puede ser vista, visitada y experimentada y, al igual que los altares, proporcionan un punto focal para la identidad colectiva.

Y, desde la vertiente opuesta, ¿qué es un “anti-altar”? Si el altar es un lugar de relaciones y de memoria, su contrario será un espacio de olvido. Es el vacío que opera como almacén de aquello que abandonamos. Son objetos que se vuelven inertes, han dejado de tener vida, porque han perdido su significado. El “anti-altar” es un espacio, no un lugar, olvidado y para el olvido. Nos alejamos así, deliberadamente, de la posible interpretación del “anti-altar” como contrapartida crítica a los lugares de memoria tradicionales, que pudiera presentarlos como espacios para la reflexión, la crítica y la resistencia; espacios desde los que desacralizar y desafiar las narrativas dominantes. Más bien, interpretamos los “anti-altar” como espacios desprovistos de contenido.

¹⁸ Augé, Marc (2000: 65–66). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

¹⁹ Shaday Larios (2021). “Los objetos documentales dentro y fuera de escena”. En *Los objetos vivos. Escenarios de la materia indócil*. México: Editorial Paso de Gato. (leído en versión streaming, préstamo online eBiblio).

MARCO METODOLÓGICO

En el contexto de esta investigación, próxima a los estudios de Antropología simbólica es acertado el empleo de herramientas metodológicas de tipo cualitativo, propias de la etnografía. Puesto que se trata de un estudio cuyo objeto de análisis son las representaciones, atribuciones y valores asignados al lugar de trabajo, entendido como espacio producido y practicado.

Asimismo, estimamos que la investigación etnográfica debe estructurar su marco operativo en consonancia con tres contenidos complementarios e interrelacionados: el *marco teórico* o la síntesis de las teorías (estado de la cuestión) construido desde un proceso deductivo; el *trabajo de campo* (recogida y análisis de la información) dispuesto desde un proceso inductivo; y el *contexto sociocultural* en el que se inserta el fenómeno estudiado (datos sociodemográficos).

De acuerdo con esto, la recogida de la información se ha llevado a cabo mediante *observación participante*, *entrevistas en profundidad* y *asociación libre de términos dicotómicos*. A su vez, esta información ha sido complementada con el análisis de informes preexistentes.

RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Observación participante. Se registraron datos sobre interacciones sociolaborales en espacios con mayor concentración de personas y/o focos de actividad a lo largo de cuatro mañanas. Concretamente, los espacios observados fueron: Conserjería, Secretaría, Jefatura de estudios, Departamento de orientación y Sala de profesores.

Las interacciones identificadas fueron, por un lado, de naturaleza socioafectiva (tiempo de ocio, círculos de amistades) y, por otro, sociolaboral (grupos de trabajo). Dependiendo del lugar observado, dichos encuentros se producían entre personal laboral del centro, personas externas que acuden al centro con alguna solicitud y personal laboral externo (representantes de editoriales, técnicos de mantenimiento informático, representantes sindicales), (ver hoja de registro de intercambios en Anexo 01).

Entrevistas semiestructuradas. Se han realizado cuatro entrevistas de las cinco que se tenían previstas; además, por limitaciones temporales, no todas han tenido una extensión equivalente ni la deseable. Se hicieron dos entrevistas extensas (47' y 51', respectivamente) y dos entrevistas breves (12' y 8', respectivamente). Los perfiles laborales entrevistados han sido: conserje (entrevista extensa), profesora fija (entrevista extensa), profesora interina (entrevista breve) y personal de limpieza (entrevista breve).

Durante las entrevistas extensas se logró un clima de mayor cercanía, por consiguiente, se dieron sendas conversaciones distendidas; en el caso de las entrevistas breves, se dio más bien un intercambio pregunta-respuesta cordial, pero muy poco expansiva. Las dos primeras entrevistas se realizaron en dos sesiones. La

primera fue una toma de contacto y una breve exposición de los objetivos del trabajo, además de la presentación del consentimiento informado; la segunda sesión fue para la entrevista propiamente tal, la cual fue grabada para su posterior transcripción y análisis. Las entrevistas breves se realizaron en una única sesión que fue, a la vez, toma de contacto, exposición de objetivos y consentimiento, además de entrevista propiamente tal, siendo igualmente grabadas. La duración antes indicada para las distintas entrevistas corresponde solo al tiempo de la grabación.

Los bloques temáticos que se tenía previsto cubrir durante estas entrevistas, solo se lograron con cierta satisfacción en el caso de las entrevistas extensas:

1. **Noción de lugar y su descripción:** o lugar como espacio producido desde el punto de físico, estético, de confortabilidad y dimensión relacional.
2. **Representación del lugar y sus espacios:** desde la noción de espacio vivido, la identificación y representación subjetiva (individual), la percepción de posibles cambios (relación del pasado y presente).
3. **Creación de una identidad laboral:** el lugar de trabajo dentro de una trayectoria vital.
4. **Jerarquización de los componentes del lugar:** espacios para la memoria y espacios olvidados; conexión con las nociones de “altar” y “anti-altar”.

Espacio como lugar compartido con otros o cuando facilita una actividad concreta, ofrece una funcionalidad (con o sin otros).

Asociación libre de términos dicotómicos. En este caso, se consiguieron listas completas en tres de los casos (conserje, profesora fija y personal de limpieza); la cuarta fue devuelta incompleta. En dos de las listas completas se repetían sectores o lugares. Lo cual nos lleva a pensar que, quizá, una lista más breve habría cumplido igualmente con su propósito. En el caso de la lista incompleta, señalamos que se asociaron más términos positivos que negativos, (ver listado de términos dicotómicos en Anexo 02).

En el análisis se ha atendido a dos planos. Primero, un análisis semántico, de expresiones y asociaciones semánticas en relación con los espacios y sus representaciones. Segundo, la interpretación del contenido a partir de las conceptualizaciones teóricas propuestas.

Los perfiles profesionales con los que se ha trabajado forman parte de la comunidad escolar del IES Mateo Hernández este curso académico 2023 – 2024: profesorado (funcionario fijo e interino), personal servicios de limpieza (contratados externos) y personal de conserjería (funcionario). Con el fin de observar los principios fundamentales del comportamiento ético profesional, que incluyen la participación voluntaria de informantes, minimizar cualquier impacto personal derivado de la misma y garantizar su derecho a la protección de datos, se contará con el debido consentimiento informado, (ver Anexo 03).

RESULTADOS. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El contenido derivado de la observación participante, de las entrevistas y de la asociación libre de términos ha servido para poner en relación tres cuestiones:

PRIMERO, la noción de lugar, como espacio producido que se materializa en la formulación de un léxico vinculado a una ritualidad laboral cotidiana y a redes de intercambio socioafectivo y sociolaboral (saber práctico). De acuerdo con los datos obtenidos, ¿se interpreta el lugar desde la perspectiva teórica descrita?

EL LUGAR COMO ESPACIO PRODUCIDO

En unos casos, el espacio producido es visto como lugar de trabajo compartido y funcional y ligado a la vida privada.

“Para mí, el lugar de trabajo es un sitio en el que estás parte de tu vida... no es simplemente un lugar donde puedes ir a hacer algo..., sino que todo junto a las habitaciones, a los muebles, a los compañeros, forma parte de la vida. Es un lugar significativo, relevante.”

En otros casos, se adopta la postura contraria, el lugar de trabajo ligado a la actividad laboral y al margen de lo privado. El sector concreto de trabajo es descrito como lugar poco significativo más allá de la actividad laboral, es definido como: “pecera” (conserje refiriéndose a la Conserjería); “puro desorden” (personal de limpieza hablando de las aulas).

Físicamente, el lugar es dibujado desde una disposición que favorece el encuentro. Hay poca distancia de un punto a otro. Puede verse positivamente (vínculos positivos, de amistad) o negativamente (aglomeración, cercanía física obligada). Desde la perspectiva positiva genera bienestar, pero desde la negatividad es obstáculo para el espacio personal.

Visión negativa:

“... lo manifiesto porque la mitad de las horas me las paso en el pasillo, como si yo estuviera castigado... y no estar teniendo que participar en lo que no te interesa muchas veces, salgo al pasillo por quitarme de la presión del espacio tan cerrado”.

Visión positiva:

“... te vas aclimatando, te vas haciendo a sus formas, no es solamente lo que te ofrece el lugar sino también la disponibilidad con la que tú llegas... puede ser amistoso, festivo, dramático en ocasiones... pero todo eso es lo que lo fija...”

Ahora, ¿cómo explicamos la ambivalencia descrita? Para responder a esto, es necesario tener en cuenta los perfiles profesionales. Coincide que los perfiles profesionales docentes, independientemente de otros factores, se sitúan en la vertiente positiva; mientras que los perfiles asociados con el mantenimiento y la conserjería se alinean más bien en el lado negativo.

La perspectiva sobre la funcionalidad puede variar según la actividad laboral, pero hay cierta coincidencia en que no es muy cómodo para trabajar. Para el personal de limpieza el espacio de trabajo es itinerante, cambia según el área que les corresponda. La idea de funcionalidad para ellos se aproxima al espacio vacío, fácil de limpiar. Por tanto, estos últimos generan una red de interacciones que los mantiene al margen del resto de perfiles laborales.

REPRESENTACIÓN DEL LUGAR Y SUS ESPACIOS

Desde la perspectiva relacional, no hay espacios más o menos idóneos ni desde la posición profesional ni personal. Se crean o se convierten en espacios de trabajo o de intercambio personal en el mismo momento de uso. Las relaciones personales amistosas están construidas por las personas más que por el espacio donde ocurren.

“... el rato que tomamos el café en el rincón de la sala de profesores es bastante ameno y divertido...”

Por otro lado, se hace referencia a la carencia de sectores para hablar de cuestiones de trabajo de manera privada y sin interrupciones. No habría un lugar que facilite las relaciones interpersonales relajadas.

“... cierto que falta eso, donde estar sin que te esté escuchando todo el mundo, incluso cuando es de trabajo...”

“Tú estás aquí en la sala, imagínate, no suele haber mucha gente, pero si hay cinco personas y una de ellas no quiere escuchar lo que dices..., son lugares más condicionados a lo estrictamente laboral”.

SEGUNDO, en relación con una potencial correspondencia entre la expresión de la noción de lugar y los perfiles laborales, tipo de trabajo y espacio de trabajo, incluyendo otras variables tenidas en cuenta, prestamos especial atención a la producción de una identidad laboral. Buscamos responder a cuestiones como:

¿Qué espacios son mayormente asociados a la ritualidad laboral cotidiana? ¿Hay coincidencias o diferencias entre perfiles laborales con un sector fijo para desempeñar el trabajo, en relación con aquellos cuya actividad implica desplazamientos? ¿Se identifican diferencias relacionadas con el nivel formativo y el tiempo de permanencia en el lugar de trabajo?

¿Hay relación entre la percepción positiva o negativa de los lugares de ritualidad laboral cotidiana con la satisfacción personal o la autoimagen del desempeño laboral? ¿y con la vinculación afectiva entre compañeros/as?

CREACIÓN DE UNA IDENTIDAD LABORAL

En primer lugar, asociamos una relación entre una percepción más o menos positiva y la satisfacción con el trabajo en función de metas personales; metas que entendemos que están determinadas tanto por la etapa vital de las personas como por el nivel formativo (acceso a uno u otro perfil profesional) y, a la vez, por el tiempo de permanencia. Parece verse de manera muy distinta si hay un destino fijo de por medio, si se tiene la idea de progresión laboral o se lleva más tiempo en el mismo lugar.

“La valoración que uno le puede dar queda supeditado, queda sujeto a otro tipo de vivencias... como el haber conseguido una plaza fija, el cumplir otro tipo de metas”.

“... me lo paso bien trabajando aquí, porque siento que puedes ir por libre”.

“... yo lo veo más como presente [el lugar], me siento cómoda con compañeros y compañeras y eso, pero al no estar aquí fija, lo veo como presente, no me proyecto al futuro...”

La construcción de una identidad laboral en relación con la proyección de lo laboral en la vida personal queda sujeta a condicionantes semejantes.

“... al margen del trabajo, no hay ninguna conexión; por otro lado, yo quiero que no la haya, a mí no me gusta que me llamen fuera del trabajo; si no es una cosa urgente, eso sería invadir tu tiempo personal por el trabajo...”

“Nunca he tomado un café con un compañero fuera, lo he tomado con algún profesor y he quedado al tomar algún café con algún profesor, y he ido a visitar a alguien a su casa y hemos dado una caminata y tal...”

“Tengo contacto con algún compañero y compañera, nos tomamos un café o algo y hablamos un rato. Me gusta que sea así, además llevamos tiempo juntos. Hay cercanía...”

“... como yo en el IES Mateo Hernández llevo muy poquito tiempo, pues es verdad que no lo sientes a lo mejor como algo donde has creado muchos vínculos, pero desde el momento en el que entro en un instituto con cara ya, con vistas a estar un curso en él, sí que lo veo como parte de mi vida durante ese tiempo.”

Podemos ver que la doble valencia que hemos descrito en apartados anteriores se mantiene en prácticamente todos los temas abordados, ya sea en relación con la apropiación del lugar o en la identificación con el mismo.

TERCERO, en el reconocimiento de los lugares concretos identificados y las interacciones producidas en estos, ¿qué caracteriza los vínculos socioafectivos? ¿Se proyectan y externalizan? ¿Hay vinculación afectiva entre los distintos perfiles profesionales? ¿Qué caracteriza los vínculos sociolaborales? ¿Están compartimentalizados? ¿Se asocian las relaciones sociolaborales a lugares concretos?

En tales casos, los vínculos afectivos son diversos y articulados con mayor solidez entre aquellas personas que llevan compartiendo más tiempo. Según nuestras observaciones, las experiencias comunes generan más cercanía; por lo que se crean subgrupos relacionados por elementos comunes, como pueden ser la interinidad, la pertenencia a un mismo departamento, visiones comunes en la organización del trabajo. Los vínculos afectivos más intensos, al parecer, se gestan más allá del ámbito laboral.

“Yo tengo la impresión de que lo de aquí se queda aquí, en todos. Yo tengo la impresión de que fuera de aquí; claro, si hay 70 u 80 profesores que se conocen algunos de muchos años y tal, incluso han estudiado juntos, ya vienes de otra cosa, ya no son solamente unas relaciones laborales. No es el lugar al que ha generado esos vínculos”.

Asimismo, en la jerarquización de estos lugares tipificados según las nociones “altar” y “anti-altar”, ¿hay coincidencia o divergencia? ¿Qué lo determina? ¿Se puede hablar de la configuración simbólica de un altar único?

JERARQUIZACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL LUGAR

De acuerdo con la concreción teórica hecha al comienzo de este seminario, hablamos de lugares para la memoria o memorables y lugares para el olvido o que pasan inadvertidos (inexistencia).

En la identificación del “altar”, nos encontramos con afirmaciones como:

“El sitio en el que mejor me siento, en este instituto y en otros, siempre es en las aulas, en las aulas, porque es lo que de verdad siento como más propio y más continuo con el trabajo que vengo haciendo los años anteriores. Ahí no importa dónde estoy es igual un centro que otro...”

“El lugar más representativo es la salita donde tomamos café con los compañeros, donde tenemos nuestras cosas personales antes de salir con el carro a hacer limpieza...”

“Me siento bien en muchos lugares... si tengo que nombrar uno, la biblioteca; es que allí he tenido muchos follones, pero me gusta estar rodeada de libros y papeles... lo busco como espacio para trabajar ahí cuando puedo... Luego un sitio curioso que me gusta porque charlo con las compañeras y me río un montón y es totalmente distendido es el baño de profesoras, yo creo que ese lugar está y estará muy presente, no por el lugar mismo, sino por la cantidad de tonterías que se hablan ahí...”

El lugar más icónico aquí era la cafetería, que es inexistente. Anda que no pasamos ahí buenos ratos... Yo iba un poco por allí, porque yo el café lo tomaba fuera, me daba un paseo, no por el café, sino por darme un paseo...”

“Ha perdido mucho el instituto con no tener ese espacio [cafetería], las relaciones personales, las relaciones, especialmente, profesores... es el espacio donde puedes decir lo que no dices aquí, donde te juntas para otra cosa que no sea lisa y llanamente trabajo. Hablas también de trabajo, pero en otro tono, con otra libertad y echas unas risas... Ahí es donde se aprietan las relaciones de la gente, o se deshacen; donde se anudan o ves que no, porque aquí en los departamentos, en los pasillos, digamos que es todo o casi, casi todo académico”.

“Yo, el lugar donde mejor estoy, el lugar cómodo y positivo para mí son los pasillos... Además, ahí hablo con quien me interesa”.

“El sitio en el que me suelo sentir más cómoda siempre y también en este instituto, es en las aulas, porque es lo que de verdad siento como algo más propio y más continuo con el trabajo que vengo haciendo los años anteriores...”

En este caso, la figura de altar como dispositivo de memoria puede verse asociada a lo emocional y afectivo; como imagen más representativa y simbólica también se conecta con las relaciones socio-afectivas. Hay también una vinculación entre la identidad laboral y altar.

En la identificación del “anti-altar”, se observa mayor divergencia aún que en el caso del “altar”.

“Un punto concreto que no piso... el pasillo que hay en el Salón de Actos, el pasillo que está al costado del Salón de Actos, un pasillo que hay... Según entras, hay un pasillo ahí. Hay una puerta de entrada aquí, otra hacia el escenario; por el otro lado, está ese pasillo. Creo que fui hace mucho una vez, es el trastero de teatro..., da miedo entrar, ahí tienen todo el atrezzo que llaman, pelucas, disfraces, cartones...”

“El cuarto de fotografía, que se llamaba en tiempos, que está al final del pasillo que sale del aula de Plástica, es un cuarto pequeño. Solo se va cuando vas a buscar un caballete para alguna exposición... seguramente, tú no lo has visto, es pequeñito...”

“... en audiovisuales el búnker que se llama, porque aquí todo lo que tiene puerta de chapa con cerradura grande es búnker no sé quién se inventaría eso, pero ahí estaba el equipo de megafonía en su momento”.

CONCLUSIONES

Interpretando los datos ofrecidos en relación con los objetivos propuestos, detallamos a continuación las conclusiones fundamentales a las que hemos llegado.

En relación con los objetivos primero, tercero y quinto.

Primero: Identificar la noción de lugar a partir de las ideas de espacio físico, espacio mental y espacio social.

Tercero: Recoger información, aportada por distintos perfiles laborales, sobre el espacio de trabajo configurado en el IES Mateo Hernández, que incluyen profesionales: docentes (funcionarios fijos e interinos), no docentes (funcionarios de secretaría y conserjería) y personal subcontratado (limpieza).

Quinto: Explicar el espacio producido como un todo que puede ser descifrado y leído, así como el papel que el lenguaje tiene en la producción de ese espacio, por un lado, y en su formulación, por otro.

Entendemos que la apropiación del espacio se produce, en la conciencia de los trabajadores, en relación con las nociones de: **funcionalidad** (utilidad práctica que ofrece el lugar para el desempeño de la tarea); la **versatilidad** (posibilidad del lugar para reconvertirse en función de su uso); **familiaridad** (permanencia a lo largo de la vida laboral); **confortabilidad** (aporta sensación/percepción de comodidad, acogedor); y **vinculación social** (el lugar se cobra sentido por las relaciones interpersonales que permite).

En relación con estos mismos objetivos, además de los objetivos cuarto y sexto.

Cuarto: Contrastar la información cualitativa, resultante de la observación participante y de entrevistas semiestructurada, con datos objetivos como edad, años de experiencia laboral y tipo de estudios que dieron acceso al puesto.

Sexto: Identificar el tipo de relaciones sociales vinculados con los distintos espacios significativos dentro del espacio laboral, cómo surgen, por qué y si se ven influidas o no por relaciones interpersonales.

La construcción de la identidad laboral en el lugar se ve directamente influenciado por factores como el tiempo de permanencia en el centro de trabajo, el momento vital y el perfil profesional.

Tiempo de permanencia o años de trabajo en el mismo centro: a más años, se produce mayor identificación, tiene mayor impacto en la idea de uno mismo como persona y como profesional; en este último caso, puede darse en términos positivos o negativos o mayor o menor satisfacción con los logros laborales percibidos (reflexión sobre la trascendencia de la actividad desempeñada y sobre el cansancio físico y emocional ligado al trabajo).

Momento vital: a la hora de identificarse con el lugar de trabajo, hay diferencias significativas entre tener o no plaza fija en el centro o estar próximo a la jubilación. Otorga la posibilidad de proyección o no, en el caso de ser plaza fija. Desde el momento final, se adopta una perspectiva más positiva ya que, según lo expresado en una de las entrevistas, se tiende a poner el foco en todo lo positivo, especialmente aquello relacionado con las interacciones personales, tanto con otros profesionales como con el alumnado (en caso de profesorado), se trasciende el aspecto físico o la confortabilidad.

Perfil profesional: tanto la estimación del lugar como la identificación con este viene determinada por el tipo de actividad que se desarrolla (profesor – enseñanza; conserje – recepción y gestión de material/infraestructura; personal secretaría – gestión documental y administrativa; y personal de limpieza – mantenimiento). Entendemos que esto está relacionado con el **prestigio social** que connota cada tipo de tarea. Aparte del prestigio, creemos que la concepción de la actividad laboral desde una **perspectiva vocacional** también incide; en tal caso, prestigio y vocación se unen configurando algo parecido a una jerarquía entre las distintas actividades laborales que, a su vez, desembocan en el **sentimiento de realización personal**.

En relación con el objetivo segundo.

Segundo: Definir las nociones de “altar” y “anti-altar” para emplearlas como herramienta de análisis e interpretación a la hora de asignar significado simbólico al espacio laboral.

La noción de “altar” es entendida como los entornos más significativos o memorables (como objetivación o materialización de la memoria), por tanto, vinculado a aquellos sectores del lugar que favorecen, por un lado, la apropiación del espacio y, por otro, la construcción de una identidad laboral. Por su parte, la noción de “anti-altar” se asocia a los entornos olvidados o que, en la conciencia de las personas, no figuran o no se integran en el lugar (resultan extraños).

Se identificaron como espacios memorables los sectores “sociales” o puntos de reunión: hall de entrada, Departamentos (el correspondiente a las distintas áreas de estudio), la sala de profesores, la salita del personal de limpieza y, particularmente, la cafetería; estos sectores dependen, en gran medida del perfil profesional, aunque coinciden en designar la “cafetería” como el punto más significativo. Esto resulta

llamativo, puesto que lleva 3 años sin funcionar debido a circunstancias devenidas de la pandemia que no han llegado a resolverse; la gente sigue no solo extrañando el lugar, sino considerándolo un lugar significativo. Estaríamos, quizá, frente a un altar que ha encontrado su materialidad en la memoria colectiva.

En cuanto a los sectores olvidados, estos también dependen del perfil profesional del que se trate. Hay cierto acuerdo en señalar puntos como: trasteros, taller, gimnasio exterior o áreas que por el trazado de la rutina laboral cotidiana quedan fuera (determinados por una “geografía” que opera en la mente de las personas).

Ahora, si ponemos en relación los planteamientos teóricos expuestos al principio y los resultados obtenidos, extraemos que, en consonancia con las nociones propuestas, el lugar se articula como una intersección entre lo social, lo material y lo simbólico. Asimismo, desde las dimensiones del espacio aportadas por Lefebvre se explica que el lugar se interprete mediado por las prácticas sociolaborales desde las que los distintos perfiles labores interactúan. La producción del espacio es siempre social, dentro de esta idea básica, el énfasis que Certeau da a la experiencia cotidiana nos faculta para definir la actividad laboral como crucial a la hora de dar significado al espacio; es así como ha quedado demostrado en las expresiones de los participantes. Convenimos, por tanto, que son las prácticas utilizadas por individuos las que originan la apropiación del espacio y su configuración como lugar, con sus altares o lugares de memoria y sus anti-altares o espacios deshabitados.

Resumiendo, el componente relacional, de interacciones afectivas, juega un papel preponderante en todos los aspectos analizados: a) en la apropiación del lugar y sus distintos sectores, así como en la jerarquización de estos hasta convertir alguno de ellos en altar o testimonios de memoria; b) en la construcción de la identidad laboral de los distintos perfiles profesionales y la consiguiente proyección en la trayectoria vital. Por otro lado, el tipo de relaciones interpersonales, si bien se concretan mayormente en relaciones sociolaborales, según se deduce de la observación participante como de las entrevistas realizadas, también se extienden hacia relaciones socioafectivas, es significativo el sentimiento de afecto hacia los compañeros y compañeras de trabajo. Se comprueba que el buen hacer laboral se presenta intrincado con autosatisfacción. Persiste y se valora, sobre todo, la familiaridad, que se manifiesta en afabilidad, cuando no sucede una relación de amistad.

Esta experiencia etnográfica nos ha brindado una posibilidad de práctica metodológica que, siendo modesta, aproxima al trabajo de campo genuino. Aunque era de nuestro interés identificar normas y valores culturales compartidos por los miembros de este centro de trabajo, ni en las entrevistas ni en el registro de observación llegamos a prestar verdadera atención a esto. Quizá, debimos formular unas entrevistas semiestructuradas que cubrieran más aspectos temáticos.

Asimismo, pensamos que habría sido interesante ampliar los horizontes de análisis incluyendo los antecedentes históricos de esta comunidad escolar o la identificación de sus ejes identitarios, así como las jerarquías y relaciones de poder que puedan también tener un rol significativo en la apropiación del lugar y en la identidad laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica; Montevideo: Ediciones Trilce.
- Augé, Marc (2000). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bataillon, C. (1997). "Espacio centralizado/focalizado o espacio reticulado: ¿un problema de escala?". En Hoffmann, O. y Salmerón Castro, F. (Coord.) (1997). *Nueve estudios sobre el espacio. Representación y formas de apropiación*. Veracruz: Ciesas-Ortom.
- Certeau, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1999). "Espacios diferentes". En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III* (pp. 431–441). Barcelona: Paidós.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Nora, Pierre (2008). *Los lugares de memoria*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Shaday Larios (2021). "Los objetos documentales dentro y fuera de escena". En *Los objetos vivos. Escenarios de la materia indócil*. México: Editorial Paso de Gato. (leído en versión streaming, préstamo eBiblio).
- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- Soriano-Colchero, J. A. (2021). "La conceptualización del espacio: un análisis de sus posibilidades interpretativas". Universidad de Granada. *Revista de Humanidades*, N° 22, (pp. 129 – 149).
- Soriano-Colchero, J. A. (2021). "Representación del espacio y su naturaleza. Un estudio sobre sus diferentes conceptualizaciones", cap. XIX. En Elías Zambrano, R. y Jiménez-Marín, G. (Coord.). *Reflexiones en torno a la comunicación organizacional, la publicidad y el audiovisual desde una perspectiva multidisciplinar*. Madrid: Editorial Fragua.

ANEXOS

TABLA DE CONTENIDOS

HOJA DE REGISTRO DE INTERCAMBIOS (ANEXO 01)20

LISTADO DE TÉRMINOS DICOTÓMICOS (ANEXO 02).....22

CONSENTIMIENTO INFORMADO (ANEXO 0323

Hoja de registro de intercambios (Anexo 01)

Hoja de registro de intercambios			
Lugar	Participantes	Tipos de intercambios	Observaciones
Conserjería	Conserjes, madres/padres, profesorado, (alumnado)	Sociolaboral - Atención a madres/padres - Atención exalumnado - Entrega material fotocopiado, llaves u otro a profesorado	En general, relaciones de cordialidad y buena disposición. Ocasionalmente, actitudes más amistosas o distendidas (algún caso de más cercanía en el trato)
Secretaría	Personal de secretaría (dos), miembro equipo dirección, madres/padres, profesorado	Sociolaboral - Entrega de documentación a madres/padres, exalumnado - Recepción de instrucciones dadas por miembros equipo directivo. - Entrega de algún insumo a profesorado (cartulinas, rotuladores, grapas...)	En general, relaciones cordiales y distantes. Ocasionalmente, algún momento más tenso por reclamo de madre/exalumnado
Jefatura Estudios	Jefas de Estudio (principal y adjunta), profesorado y equipo directivo y equipo orientación	Sociolaboral - Retirada de carros con portátiles - Consultas sobre ajustes de horarios de alumnado, situación particular de algún alumno/a, guardias lectivas del profesorado - Sesión organizativa de actividades finales ciclo formativo Socioafectiva - Intercambio de información personal entre las jefas de estudio. - Saludos y breves conversaciones personales entre alguna de las jefas de estudio y miembros del profesorado	En las relaciones sociolaborales se manifestó cordialidad y buena disposición; aunque en circunstancias de descoordinación en el horario para usar el carro de los portátiles se generó alguna manifestación de molestia. Las relaciones socioafectivas se dieron bajo un clima de cordialidad, empatía y complicidad, si bien no se aprecia gran profundidad en las relaciones, particularmente entre profesorado y jefas de estudio.
Orientación	Orientadora y equipo de orientación (PTs, profesorado de compensatoria), equipo directivo, profesorado, madres/padres, alumnado	Sociolaborales - Reuniones de orientadora con su equipo de trabajo - Reuniones de orientadora con profesorado tutores - Atención orientadora a madres/padres y alumnado	En general, las sesiones de trabajo transcurren en un clima de complicidad y camaradería. En algunos casos, sirve de desahogo por situaciones complejas La atención a madres/padres y alumnado conlleva mucha implicación por parte de la orientadora. Ocasionalmente, hay alguna situación tensa con madres/padres o alumnado por situación crítica.
Sala profesores	Profesorado, conserjes, equipo directivo, técnicos informáticos, representantes	Sociolaborales - Entregar notificaciones a profesorado en general - Búsqueda de algún miembro concreto del profesorado	En general, relaciones sociolaborales cordiales y más bien distantes. El intercambio tanto con técnicos informáticos como con conserjes se limita a un saludo cortés.

	sindicales y de editoriales ▪ Reparación de equipos informáticos ▪ Solicitud/ entrega de material editorial ▪ Entrega de material informativo y souvenirs de sindicatos ▪ Trabajo individual (corregir, preparar clases, leer...) Socioafectivas ▪ Compartir un café y galletas	En los intercambios con representantes sindicales suele haber saludo y solo algunos miembros del profesorado prestan atención al discurso de los representantes. No se manifiesta mucho interés. En relaciones con representantes editoriales, son encuentros estratégicos que suelen ser más para mantener contacto y que el profesorado se sienta atendido. El trabajo individual se hace en completo silencio y cada uno concentrado en lo suyo. Ocasionalmente, alguien comparte alguna anécdota relacionada con lo que esté haciendo, rompiendo temporalmente el silencio que, dependiendo de si hay o no cambio de hora, se retoma o se produce la llegada masiva de profesorado. Las relaciones socioafectivas suceden durante el recreo de 30 minutos o durante la hora anterior o siguiente, depende de los días (según si se comparte alguna ventana libre o no). Participan miembros más recientes del centro (coincide que son más jóvenes y en situación de temporalidad). Ocasionalmente, puede integrarse la orientadora o alguna de las jefas de estudio. Se reúnen en el rincón donde han instalado una cafetera adquirida por ellos. Es un espacio donde han puesto unos sofás que, por necesidades de otro espacio, tuvieron que ser reacomodados. Este espacio favorece la cercanía y camaradería, comparten información, experiencias, cotilleos, estallido de risas ..., se sienten cómodos y adoptan una conducta expansiva. Este rincón quita un importante espacio a la sala de profesores (ya pequeña para el claustro de profesores), además estas relaciones afectivas no son compartidas por el resto del profesorado.
--	--	---

Listado de términos dicotómicos (Anexo 02)

Positivos		Negativos	
1. Seguro	Edificio (todo)	1. Feo	Puerta principal (exterior)
2. Atractivo	Hall de entrada	2. Desagradable	Patio aparcamiento
3. Acogedor	Pasillos	3. Desolado	Salón de actos
4. Tranquilo	Biblioteca	4. Sucio	Taller (tecnología)
5. Limpio	Baños	5. Peligroso	Escaleras
6. Vital	Taller tecnología	6. Abandonado	Pasillo de atrezos
7. Inspirador	Aulas apoyo	7. Oscuro	Pasillo de dirección
8. Interesante	Consejería	8. Ruidoso	Patios (recreo)
9. Respetuoso	Sala profesores	9. Deteriorado	Gimnasio exterior
10. Solidario	Orientación	10. Caótico	Ex-cuarto fotografía
11. Comunicativo	Pasillos	11. Monótono	Secretaría
12. Inclusivo	Orientación	12. Estresante	Conserjería

(Ejemplo. Respuesta ofrecida por el conserje)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Participante:

Como investigadora en formación del grado de Antropología de la Universidad de Salamanca, me encuentro realizando un estudio de carácter etnográfico centrado en las ideas o representaciones que profesionales del ámbito docente elaboran sobre su espacio de trabajo. Esta actividad forma parte de la asignatura “Cognición, simbolismo y cultura”.

El presente documento tiene como finalidad darle conocer detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en él.

1. Objetivo de la investigación

Describir la representación del espacio que profesionales del ámbito escolar hacen de su lugar de trabajo, entendiéndolo como producto social vinculado tanto a la ritualidad cotidiana y su significación simbólica, como a la construcción de redes de intercambio de saber práctico.

2. Modalidad de participación

Su participación, libre y voluntaria, consistirá en una entrevista semiestructurada. Esto es una conversación lo más distendida posible, donde se expresen opiniones, ideas, pensamientos o sentimientos libremente. Esta conversación versará sobre temas que serán propuestos de manera flexible por la investigadora. La entrevista será grabada para su posterior análisis. El material resultante será para uso exclusivo en este estudio.

3. Confidencialidad

Su identidad será resguardada por el anonimato. Podrá identificarse durante la sesión con un nombre elegido por usted (ID) y solo la investigadora tendrá acceso a datos personales proporcionados. Estos estarán protegidos por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, referida a la protección de las personas físicas.

4. Contacto y acceso a los resultados de la investigación

Previa solicitud, los/las participantes tendrán a su disposición, en cualquier momento, toda la información que genere esta investigación. Asimismo, si en algún momento del proceso desean revocar este consentimiento, pueden ponerse en contacto con la investigadora en el email: myr@usal.es

DECLARO:

Conocer los términos de este consentimiento informado, objetivos del estudio, forma de participación e implicaciones.

Que puedo informarme sobre la investigación y que puedo retirarme sin ningún tipo de impedimento si así lo considero oportuno, en cualquier momento.

Participante (Nombre/ID): _____

Edad: _____

Sexo: _____

Años de experiencia laboral: _____

Actividad laboral: ☐ Profesor/a fijo/a ☐ Profesor/a interino/a ☐ Conserjería
☐ Personal de servicios ☐ Secretaría

Fecha: _____

Firma: _____

EL MUSEO DE AMÉRICA:
¿Es necesaria su descolonización?

Historia Comparada de los Sistemas Coloniales

Alba Ávila Álvarez

2024



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

1. Introducción

Recientemente, en una entrevista concedida a Europapress, Marta Rivera de la Cruz; la delegada Cultura, Turismo y Deporte de la Comunidad de Madrid, desataba la polémica en redes sociales cuando declaró que el revisionismo post-colonial en los museos nacionales era innecesario, porque España: “nunca ha practicado el colonialismo en los museos” y “nunca tuvo colonias, sino virreinos”.¹

A pesar de la indignación popular y el revuelo en el mundo académico ante la desinformación de la delegada, estas declaraciones no se alejan de la postura oficial que España ha mantenido en las últimas décadas respecto a la política museística. En 2022, la agencia de noticias EFE se hacía eco de las posturas oficiales de varios países sobre la cuestión de la descolonización de los museos o la restitución de las obras de arte a sus lugares originarios. Mientras las antiguas colonias reclamaban recuperar lo que consideran sus legítimos bienes, diversos países europeos negaban la legitimidad de este proceso y afirmaban que iban a poner todos los frenos posibles. En el caso de España, aunque sí que se ha acordado con países de la “Ibero-esfera” revisar la lectura museística de las exposiciones sobre América para hacer la experiencia más inclusiva y respetuosa con las culturas de ultramar, se niega que se vaya a producir una descolonización de los museos.²

Al menos así era hasta este mismo año, cuando el ministro de cultura ordenó lo que probablemente desencadenó la reacción de la delegada de la comunidad de Madrid:

que los 17 museos nacionales que dependen del Gobierno de España revisen sus colecciones y adecúen su programación temporal a un relato que permita "superar un marco colonial o anclado en inercias de género o etnocéntricas que han lastrado la visión del patrimonio, de la historia y del legado artístico".³

¿Esta discusión política es entonces una discusión semántica? Pero, sobre todo, ¿Cómo ha afectado esta discusión al museo de América y como va a afectarle en los próximos años? Después de todo, el gobierno no ha dado instrucciones claras sobre como llevar a

¹ Europapress, 2024.

² EFE, 2022.

³ Alemany, 2024.

cabo esta descolonización, así que corresponde una vez más a los investigadores estudiar y aplicar las medidas pertinentes.

2. ¿Qué es un museo?

Para empezar a plantear este asunto, es conveniente establecer que es un museo. La museología ha cambiado mucho desde la creación de los primeros gabinetes de curiosidades del siglo XVII. Los primeros museos europeos del XIX que abrieron sus puertas al público similares al Museo de América, solo estaban dirigidos a una clase masculina educada, y como tal, se construyeron con ansias nacionalistas que buscaban glorificar el pasado de la nación. Esto excluía como público del museo a la mayor parte de la población, pero también como legítimos representantes de las exposiciones (incluso cuando España aún conservaba las colonias de ultramar), sobre las que no tenían ningún control narrativo. Los objetos se acumulaban sin orden, sin una documentación adecuada, ni información suficiente para situar al visitante. Al haber sido separados de su entorno sin una labor de documentación propicia u una organización adecuadas se los había despojado muchas veces de su significado.

Actualmente esta situación ha cambiado, no solo en la visión colectiva, también en la protección que ofrecen las leyes estatales en el caso de España y los convenios internacionales de organizaciones como la UNESCO. Actualmente el patrimonio de los museos es universal y la sociedad en su conjunto puede acceder y disfrutar de ello y se reconoce que es un legado dinámico.

Aunque no hay una definición “oficial” de museo, la que más actualizada está y se aproxima a la universalidad, es la que dio el ICOM en la Asamblea general extraordinaria de 2022:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y

Muchos museos no cumplen estas expectativas, pero ¿es el Museo de América uno de ellos? La premisa que genera más dudas es quizá la segunda parte de la descripción. Hay una duda razonable sobre si la diversidad está representada, y el intercambio de conocimientos es un objetivo que realmente el museo persiga. Como se explicará con más profundidad más adelante, el museo defiende un discurso único que no da pie a otras interpretaciones historiográficas, deja de lado narraciones no eurocéntricas, u omite información. Además, la exposición se ha quedado, en mi opinión anclada en una versión decimonónica del museo, que deja al espectador muy desconectado de la exposición, con cartelas sin apenas información y una visita muy anticuada.

Las salas se dividen en cinco espacios:

1. Conocimiento de América: Narra la realidad americana que conocieron los primeros españoles que llegaron a sus costas.
2. Geografía y paisaje: explica el territorio y culturas americanas
3. Sociedad: Introducción sobre el ciclo vital de sus habitantes. Dividido su vez en dos sub-secciones; las sociedades igualitarias y las sociedades complejas.
4. Las formas religiosas
5. La comunicación

Esta organización se creó en los 90', y presenta una imagen historicista de la historia de américa, que no ha sido revisada desde entonces. Ya presentó problemas cuando se planteó el proyecto (de hecho, la exposición nunca se llegó a construir tal y como su creador, Manuel Gutiérrez Esteban, la planteó originalmente).⁵

3. El museo de América

El Museo de América es un museo Nacional de titularidad estatal, gestionado por el Ministerio de cultura. Su historia se remonta a la colonización de América por parte de los primeros exploradores del continente y más tarde por las expediciones científicas de la ilustración. Su exposición está compuesta por más de 25.000 piezas, principalmente etnográficas extraídas de las exploraciones, pero también procedentes de excavaciones arqueológicas tan tempranas como las patrocinadas por Carlos III o donaciones de gobiernos extranjeros (las más escasas son las de origen precolombino).⁶

⁴ ICOM, 2022.

⁵ Krizmanics, 2018.

⁶ García Sáez y Jiménez Villalba, 2009.

La historia del Museo es larga y complicada. La exposición que se visita a día de hoy es el resultado de la fusión de varias colecciones a lo largo de los siglos y muchos proyectos inacabados. La colección original, que contenía piezas originales de los indígenas canadienses y toda Mesoamérica, provenía de un gabinete de historia natural al que, en 1771, Carlos III incorporó nuevas piezas procedentes de las excavaciones y las exploraciones españolas en América. Desde entonces la colección ha ido aumentando y cambiando de localización por las necesidades de la época... (Museo de Ciencias Naturales, más tarde en la sección de etnografía del Museo Arqueológico Nacional...). Durante el siglo XIX fue cuando más donaciones recibió de gobiernos americanos como el de Perú, EE. UU., o Colombia, de donde procede la controvertida colección fúnebre del tesoro de los Quimbaya.⁷

El actual museo nace de un proyecto doble: en 1935 el gobierno de la República pretendió crear el Museo Biblioteca de Indias, que nunca vio la luz tras estallar la guerra. Sin embargo, el bando sublevado recuperó la idea (sustituyendo la ideología del nacionalismo liberal por un nacionalismo católico y sindicalista) en 1939 bajo el nombre de Museo Arqueológico de Indias, que tampoco llegó nunca a realizarse. No fue hasta 1941 cuando se funda el Museo de América, cuyo edificio en un primer momento no se encontró en la ciudad universitaria. En 1943 el ministro de asuntos exteriores, en un acto fundacional, aseguraba que la función del museo era resaltar “la gesta heroica del descubrimiento de América” y contrastar las narrativas construidas entorno de la leyenda negra, un discurso que se repitió en la celebración en los 80’ del 50 aniversario del museo.⁸

El edificio actual se fundó en 1965 y no ocupó toda la extensión que tiene actualmente hasta un simbólico 12 de octubre de 1994. La propia situación del museo, cercana al Arco de la Victoria, erigido en un estilo historicista y neocolonial, con una torre que recuerda a las iglesias barrocas, es una declaración de intenciones de lo que pretendía el franquismo con la construcción de este museo; utilizar su relación con los países americanos para cambiar su relación con las potencias mundiales de post-guerra. Las relaciones de los gobiernos democráticos con el museo no distan demasiado de esta filosofía. Los gobiernos de España durante la democracia han intentado establecerse como la “puerta” de Europa a Latinoamérica con éxitos cuestionables, un ejemplo arquitectónico de esta corriente política es el Faro de Moncloa, con un carácter colonial que excluye la

⁷ *Ibid*

⁸ Krizmanics, 2018.

perspectiva indígena de las relaciones, pues se entiende como “la luz de los descubrimientos”, como si antes de la llegada de los exploradores solo hubiera habido oscuridad en el continente americano. Del antiguo discurso franquista solo se intercambiaron términos como imperio y raza, por fraternidad y comunidad.⁹

El proyecto de ampliación de Gutiérrez Estévez en los 90’ pretendía modernizar y democratizar el museo, pero acabó siendo reducido a una modernización tecnológica (parte de la que no queda rastro 30 años más tarde), que transmitía un mensaje anticuado. El propio antropólogo justificaba sus acciones explicando que no pensaba que la sociedad y la clase política española estuvieran preparadas para aceptar el problemático rol de la corona española en la época colonial, a pesar de haber sido ampliamente discutido en el ámbito académico ya en los años 90.¹⁰

Durante el proyecto de expansión varios antropólogos extranjeros como Richard y Sally Price rechazaron trabajar en el debido a la inexistente mención a la presencia de la esclavitud africana en la América española y a que las exposiciones que hablaban de pequeñas comunidades africanas en el continente, estaban proyectadas de forma que no representaban al continente africano, sino que eran estudios de caso muy concretos, que solo favorecerían a crear en el imaginario del espectador sin formación una serie de prejuicios e ideas mal concebidas.¹¹ En las salas que se dedican a las relaciones humanas este problema se hace destacar; la diversidad cultural, étnica y religiosa parece inexistente. Parece que la exposición se esfuerza por eliminar toda traza de pluralidad, como si la diferencia solo llevara a la alienación de los indígenas, y así solo se centra en números, migraciones y núcleos de población. La exposición se desprende de todo significado ideológico, excepto si es para blanquear la imagen de la conquista, como cuando describe que la mayor pérdida de vidas indígenas no se dio con la conquista sino con las guerras de independencia, o que la colonización inglesa fue mucho más violenta y dramática que la española.¹²

Actualmente se espera, aunque al igual que con la propuesta del Gobierno de España, no haya aún ningún plan concreto que, con el cambio de dirección del museo, (El especialista en género y partidario de la descolonización museística Andrés Gutiérrez asumió el

⁹*Ibid.*

¹⁰ González de Oleaga y Monge, 2007

¹¹ *Ibid*

¹² *Ibid*

mando en 2023¹³) se comiencen a realizar cambios en la exposición, aunque de momento no se ha realizado ninguno. Felipe Gutiérrez, profesor de Patrimonio Global, Museos y Repatriación en la Universidad de Northwestern considera que:

[El Museo de América] necesita urgentemente renovar su aproximación curatorial, tiene toda la infraestructura arquitectónica para hacer de las colecciones valiosísimas una experiencia museística mucho mejor y más acorde a las líneas contemporáneas¹⁴

Pero el Museo de América no es el único que tiene un pasado colonial que debería revisarse. El Museo Nacional de Antropología por ejemplo conserva colecciones de Guinea y otros lugares de Asia y África. Unas colecciones que se han formado en época contemporánea en guerras de intención colonial y que deberían revisar su museografía y plantearse otras acciones descolonizadoras.¹⁵

4. La descolonización en los museos

La descolonización no es un asunto que afecte solo a España, ni siquiera solo a Europa, siendo EE. UU. uno de los países pioneros en esta labor. El colonialismo siempre ha estado ligado a establecer la superioridad de los colonizadores, al mismo tiempo que se exploraban tierras exóticas y sus pobladores. Según Lonetree¹⁶ los indígenas y sus descendientes pueden y suelen percibir los museos de forma dolorosa, al estar intrínsecamente relacionados a un pasado (y en ocasiones presente) colonial traumático. Recientemente esta realidad se ha empezado a reconocer con la llegada de representantes de estas comunidades a la academia y una conciencia social cada vez más extendida, lo que ha permitido una renovación museográfica de las colecciones sobre América.

El valor de los museos en estos casos es doblemente relevante porque además de informar, tienen un rol principal en la soberanía cultural y autodeterminación de las comunidades indígenas a las que pertenecen las culturas que representan. A través de una programación pública y la investigación deben mejorar, perpetuar y proteger la cultura nativa. Históricamente la meta narrativa de los museos ha determinado la superioridad

¹³ Riaño, 2023.

¹⁴ Duarte, 2023.

¹⁵ Riaño, 2022.

¹⁶ Smith, 2005.

posicional/cultural de los colonizadores. Pero han empezado a aparecer museos donde la perspectiva indígena se tiene en muy en cuenta y se elimina la narrativa occidental única e incluso las propias comunidades originarias participan de la museografía de estos. Esta corriente tiene un especial peso en Norte América, donde las comunidades indígenas siguen teniendo una presencia muy real, pocas veces reconocida legalmente. En Estados Unidos y Canadá la colaboración con las comunidades originarias es mucho más común porque la convivencia es diaria y cercana, en países como España, el tema se vuelve mucho más difícil de tratar porque el patrimonio ha sido extraído de sus lugares de origen y aparecen problemas de difícil solución legal como la repatriación de objetos, y los representantes de las comunidades que entran en contacto directo con estos museos o tienen autoridad para tomar decisión sobre los objetos expuestos en estos son escasos.

Hay muchos debates sobre cuáles son las mejores formas de proceder en estos casos, pero, según Lonetree las prácticas de descolonización deberían centrarse en:

1. Reconocer el daño ejercido sobre las comunidades indígenas con las prácticas coloniales y permitir lugares que sanen esas heridas.
2. Combatir los estereotipos creados en el pasado sobre las sociedades originarias y educar en el respeto.
3. Trabajar estrechamente con las comunidades indígenas en la museografía para lograr una representación real.

Un buen ejemplo de esta corriente de descolonización reciente es el llevado a cabo por el museo de los Indios Americanos en Washington D.C., que ha seguido muchas de estas medidas mencionadas anteriormente. El NMAI es el primer museo nacional en EE. UU. que se dedica a la conservación el estudio y la exposición de la vida, las lenguas, la literatura, la historia y las artes de los nativos americanos. Los visitantes tribales tienen permitido celebrar sus cultos en las premisas del museo como parte de la custodia compartida que tienen con los objetos que se encuentran en el museo, cuya propia arquitectura nos recuerda que la tierra en la que se establece pertenece a los indígenas.¹⁷ Esto ha provocado reacciones de todo tipo y aunque la reacción ha sido principalmente positiva, muchos visitantes, acostumbrados a la organización cronológica e historicista de los museos tradicionales han encontrado confusa la disposición de estas exposiciones,

¹⁷ Smith, 2015.

organizadas en parte por las propias tribus, que no tienen la misma concepción de los objetos que la cultura occidental, y no los agruparon según su origen étnico o tribal.

Casi todos los estudios coinciden en que las nuevas exposiciones, que trabajan con las comunidades indígenas deberían centrarse no en las funciones del objeto de acuerdo a su categoría etnográfica, sino a su relación con las comunidades indígenas contemporáneas y el reconocimiento de la diversidad. Esto se corresponde con la idea de que, si un objeto sigue teniendo uso en las comunidades de origen, debería estar en esas comunidades, no en los museos. Hay que tener en cuenta que, aunque las piezas hayan sido cedidas voluntariamente, incluso a cambio de una compensación económica, la situación de pobreza extrema en la que vivían/viven estas comunidades hacen estos intercambios cuestionablemente honestos.

Los restos humanos son algunas de las exposiciones más controvertidas de los museos antropológicos y coloniales. Más allá del dilema moral que supone la exposición de restos humanos fuera de su lugar de origen, sin ofrecerles un “descanso” propio tras la muerte tal y como se pretendía según su cultura y religión; las expediciones científicas del siglo XIX de las que provienen la mayor parte de estos restos, los utilizar para analizar y justificar las diferencias étnicas entre razas. Una realidad que la mayor parte de los museos pasan por alto cuando desarrollan este tipo de exposiciones.

El caso de EE. UU. es especialmente impactante por la cantidad de tumbas saqueadas, el desdén a las culturas locales de la cultura a favor de la “investigación científica” Al ser enterramientos indígenas la legislación anterior a 1990 no reconocía diferencias entre un yacimiento arqueológico y una tumba de una semana de antigüedad. En estos casos, sean restos mortales u objetos, los pueblos originarios podrían tener derecho a reclamarlos, un derecho amparado por la legislación internacional. El problema que suele ocurrir en estos casos es que muchas veces el país que reclama el patrimonio no existía cuando este fue creado, aunque ellos se consideren los herederos de esa comunidad.

En el caso del Tesoro de los Quimbaya, que es representativo del Museo de América, aunque los expertos hayan llegado a la conclusión de que fue un regalo ilícito que por entonces el presidente de colombiano no tenía potestad de hacer, nunca ha llegado a ser reclamado por el actual gobierno colombiano, ni por supuesto el gobierno de España se ha ofrecido a devolverlo, a pesar del valor histórico que tiene para el país americano y las constantes reclamas de la sociedad colombiana.

Según a Preucel y Hodder "el proceso de repatriación comienza cuando una tribu puede probar la afiliación cultural o puede demostrar que el museo obtuvo los restos sin el consentimiento del propietario legal". Los arqueólogos han tenido dos visiones muy distintas sobre este tema: los hay quienes ven la repatriación como un acto que frena la investigación, y aquellos que lo ven como una forma de promover el "pasado vivo", un acto de renacimiento cultural que conecta con las sociedades contemporáneas de la misma forma que museos como el NMAI lo hacen con sus exposiciones.¹⁸

5. Conclusiones

A pesar de que el estado español nunca lo haya considerado necesario hasta ahora, lleva mucho tiempo habiendo cierto consenso entre los expertos (historiadores, y antropólogos) sobre la necesidad de realizar una descolonización en los museos estatales. Los museos actuales se plantearon en una época de creciente nacionalismo donde el discurso postcolonial glorificaba la narrativa de la colonia e ignoraba la versión de los hechos de los conquistados y sus descendientes.

Algunas de las medidas que los museos, pero especialmente el museo de América debería aplicar podrían ser:

- Conocer en la medida de lo posible como los objetos que poseen han llegado al museo para valorar las medidas que deberían tomarse al respecto. (Restituir los objetos que no se han obtenido de forma lícita si es conveniente. No podemos volver atrás en el tiempo, pero si podemos ofrecer reparaciones)
- Ofrecer al visitante una visión factual de los objetos, un contexto histórico y una narrativa basada en relatos contrastados, diversos y a ser posible cercanos a las comunidades de las que proviene el objeto.
- Educar y ofrecer una programación pública a los visitantes sobre las comunidades pasadas y presentes de las que provienen los objetos, basadas en una investigación científica rigurosa. Hacer que las exposiciones sean accesibles, comprensibles e informativas es una parte indispensable de este proceso.

¹⁸ Rivera, 2022

- Reinterpretar los objetos que han sido mal clasificados o malinterpretados por investigadores o exploradores del pasado, que muchas veces carecían de una formación reglada o adecuada para el trabajo.
- Representación de las comunidades en la explosión en la medida de lo posible y reconociendo del desequilibrio de poderes entre continentes, países y culturas.

6. Bibliografía

Alemany, Luis. 2024. “Ernest Urtasun Anuncia Una Revisión de Los Museos Nacionales Para ‘Superar El Marco Colonial.’” *ElMundo*, January 22. <https://www.elmundo.es/cultura/2024/01/22/65ae92f0e4d4d8397f8b4589.html>.

Duarte, Maria. 2023. “Colombia Abre Una Batalla En España Para Recuperar Su Tesoro Quimbaya, El Regalo Que Recibió La Reina María Cristina.” *Publico*, 30 de noviembre. <https://www.publico.es/internacional/colombia-abre-batalla-espana-recuperar-tesoro-quimbaya-regalo-recibio-reina-maria-cristina.html>.

Europapress. 2024. “Rivera de La Cruz Cree Que ‘No Tiene Sentido’ El Revisionismo de Obras En Museos: ‘En España No Se Sostiene,’” 24 de marzo. https://www.europapress.es/madrid/noticia-rivera-cruz-cree-no-tiene-sentido-revisionismo-obras-museos-espana-no-sostiene-20240324102955.html?utm_campaign=smartclip_social&utm_medium=Social&utm_source=Twitter

García Sáez, María Concepción, and Félix Jiménez Villalba. 2009. “Museo de América, Mucho Más Que Un Museo.” *Artigrama*, no. 24 (diciembre): 83–118. doi:10.26754/ojs_artigrama/artigrama.2009247698.

González de Oleaga, Marisa, and Fernando Monge. 2007. “EL MUSEO DE AMÉRICA*: MODELO PARA ARMAR**.” *Historia y Política*, nº. 18: 273–93.

Krizmanics, Georg T.A. 2018. “El Museo de América de Madrid: ¿un Instrumento Para La Política Exterior Española?” *A Contracorriente* 15 (2): 39–61.

EFENEWS “La Descolonización de Los Museos, Los Inicios de Un Proceso Lento y Desigual: MUSEOS DESCOLONIZACIÓN.” 2022. *ProQuest*. 5 de diciembre <https://www.proquest.com/docview/2843065879?pq-origsite=primo%2F>.

Lonetree, Amy. 2012. “Native Americans and Museums.” Introducción. In *Decolonizing Museums: Representing Native America in National and Tribal Museums*, 20–51. Lincoln, Nebraska: University of North Carolina Press Chapel Hill.

“Normas y Directrices.” 2022. *International Council of Museums*. 13 de septiembre. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/>.

Riaño, Peio H. 2023. “Andrés Gutiérrez, El Conservador Que Quiere Descolonizar Los Museos, Nuevo Director Del Museo de América.” *elDiario*, 10 de mayo. https://www.eldiario.es/cultura/arte/andres-gutierrez-conservador-quiere-descolonizar-museos-nuevo-director-museo-america_1_10190688.html.

Riaño, Peio H. 2022. “Repatriar y Remediar: La Descolonización de Los Museos Españoles Que Evita El Ministerio de Cultura.” *elDiario*, 3 de diciembre. https://www.eldiario.es/cultura/repatriar-remediar-descolonizacion-museos-espanoles-evita-ministerio-cultura_1_9766657.html.

Rivera, M. A. (2022) Repatriación, retorno, restitución y reparación del Patrimonio Cultural Latinoamericano. *Revista de arqueología americana*. (40), 5-

Smith, Claire. 2005. “Decolonising the Museum: The National Museum of the American Indian in Washington, DC.” *Antiquity* 79 (304): 424–39. doi:10.1017/s0003598x00114206.



VNiVERSiDAD
DSALAMANCA

Historia Comparada de los Sistemas
Coloniales-Grado en Historia-Universidad
de Salamanca

La esclavitud en museos españoles y el ejemplo de otros países

Nicolás Martín Sánchez

Índice

- Introducción
- La esclavitud
- Museo de América
- Museos catalanes
- Realidad española
- Museos ingleses
- Museos franceses
- Museos portugueses
- Museo Nacional de la Esclavitud de Angola
- Reflexiones
- El ejemplo de los Países Bajos
- Bibliografía
- Web de Museos

Introducción

A lo largo de este trabajo abordaremos la situación en la que se encuentra expresada la trata de esclavos en museos desde el punto de vista español y todo lo relacionado a ello. Por otro lado, el análisis posterior se centrará en identificar otros casos en países europeos y no europeos. Con ello, poder obtener causas, reflexiones y conclusiones.

La esclavitud

La esclavitud, que se remonta a la Edad Antigua, ha continuado, desgraciadamente, en el tiempo. La posesión de un ser humano como objeto, obligado a servir o trabajar forzosamente para otro hombre/institución/estado, siendo totalmente controlado, es uno de los episodios oscuros de la historia de la humanidad. Uno de esos episodios tuvo lugar en la Edad Moderna, a partir del descubrimiento americano, donde españoles, portugueses, holandeses, ingleses, franceses...entre otros, participaron activamente en la trata de esclavos (africanos en su mayoría) a través del comercio triangular. Entre diez y sesenta millones, según los estudios, de africanos se cifran que fueron esclavizados.

Este suceso comenzó a cambiar a partir del abolicionismo, cuando en el siglo XIX, dependiendo de cada país, muchos de ellos proclamaron el fin de la esclavitud.

Hoy en día quedan heridas presentes en las sociedades del mundo, y por ello es necesario la representación de estos hechos históricos, como en museos, un portavoz hacia la población.

Museo de América:

El principal museo sobre América de la capital española muestra muy poca información acerca de la esclavitud en la que estuvo envuelta la Corona Hispánica.

Desde su página web podemos observar la tendencia que tiene el museo. No se encuentra referencia alguna a la esclavitud. Aparecen ciertas palabras de aquel periodo, como mestizaje cultural o indios, pero no más allá de la cruel realidad que ocurrió. Es destacable que ni en el apartado de América virreinal se mencione esta cuestión.

En su portada, la web habla de su labor de “difusión e investigación de los pueblos del continente americano” y del respeto mutuo que profesan. Sin embargo, el hecho de tratar de ocultar o no darle la potencial relevancia que tiene la esclavitud, puede resultar irónico para ciertos defensores de la memoria histórica en ese ámbito.

En una de sus colecciones permanentes se describe: “narra cómo se pobló hasta llegar a la actual mezcla de razas y cómo se desarrollaron sus principales culturas” y “recorrido basado en el sucesivo poblamiento del continente y el desarrollo cultural de Polo a Polo”. Estas frases citadas en su apartado web de *La realidad de América* dan a entender que no hubo para nada una colonización brutal ni las consecuencias que miles de indígenas

y africanos sufrieron. Hay un desvío de la atención hacia lo positivo y, quizás, “interesante” para el espectador de la historia pasada sin mostrar la realidad histórica.

En cuanto a referencias u obras aproximadas a la esclavitud, podemos encontrar el cuadro realizado por Miguel Cabrera de 1763 que representa una familia compuesta por padre, madre e hijo. Quiere mostrar el mestizaje que hubo en aquella época, pero sin dar a entender que a veces ese mestizaje se vio causado por relaciones forzadas de españoles arrebatando a las mujeres indígenas entre otro tipo de abusos. Se trata de un estilo denominado como “pintura de castas”.



Pintura de Castas. Miguel de Cabrera-1763. En el Museo de América

Otra obra es la de Andrés Sánchez Gallque. En ella observamos a tres caciques de la región de Esmeraldas (ecuatoriana). El análisis que hace el museo de esta obra es paradójico, pues relata acerca de la conversión, reducción, la negrura de los personajes (término que induce a la inferioridad), el sometimiento a la Corona... pero sin desarrollar la idea de la más que probable esclavitud o explotación.



Los mulatos de Esmeralda. Andrés Sánchez Gallque-1599. En el Museo de América

Más allá de estas obras, el comercio de esclavos se visualiza en una parte del museo denominada “emigración africana”, sin ofrecer detalles sobre la causa, el por qué de esa transferencia poblacional, los efectos que causaron... Parece querer normalizar la esclavitud del negro. El visitante no puede llegar a profundizar en la horrorosa situación de las minas y plantaciones, y la necesidad de traer más mano de obra forzada debido a la gran mortandad presente.

Observamos una gran colección de objetos y referencias a las culturas americanas, pero por ejemplo la existencia de un látigo no se explica.

Es cierto que aquellas partes del museo que hacen referencia al periodo colonial no transmiten un mensaje victorioso de la conquista. Pero por otro lado, tristemente, no observamos los hechos históricos que estamos tratando.

Museos catalanes:

Museo de la Historia de Cataluña

En su web podemos encontrar algunas líneas acerca de la “aparición de las manufacturas de indianos y aperturas del mercado americano” (plano guía descargable).

El problema del museo se encuentra en el objetivo del nacionalismo e identificación con sus valores. Durante la visita se observa la grandiosidad de su comercio e industrialización. Más allá de eso, se advierte en un mapa, sobre las rutas comerciales, unas cadenas como referencia a los esclavos que se transportaban como un producto más, pero no hay ninguna descripción, ni cifras, a pesar del protagonismo que tuvo la sociedad catalana en el transporte y tráfico de esclavos.

El tráfico de esclavos y sus autores siguen en el anonimato. Pueden entreverse ciertos matices de una visión colonialista, pues esa representación de los esclavos como una mercancía, les deshumaniza, no se les enfoca como víctimas.

El Museo Marítimo de Barcelona

El museo menciona la etapa de la historia catalana en la que se abre al mundo y comienza el mercado transatlántico, donde aparece América en el siglo XVIII.

La exposición que inició su recorrido en 2019/2020 se acercó al comercio de Cataluña con el continente americano, con su efecto “posterior” del transporte de esclavos de África. Se muestran como verdaderas víctimas, aunque anónimas, además de que hay fuentes escritas. Aun así, todo viene relacionado con procesos migratorios y no se alude al papel que jugaron las élites catalanas en el tráfico de esclavos.

Realidad española

Analizados estos tres museos, los más destacables a la hora de posibles referencias sobre la esclavitud en España, nos encontramos ante una tónica común. Prácticamente son nulas las muestras de este hecho histórico en el que fue un protagonista nuestro país. Podemos concluir que, o hay una tendencia a ocultar la memoria histórica, sin dar importancia a estos hechos, o que las instituciones prefieren abordar otros temas.

Según el artículo de Ulrike Schmieder, hay un momento de la entrevista donde aparece con un alto cargo del Museo de América, en la cual mantiene una idea sólida acerca de que las Indias, América, no fuera una colonia. Parece ser que opta a una similar línea interpretativa de que los territorios de ese continente nunca fueron colonias, sino reinos

que eran parte de la corona española, defendiendo la autonomía política durante los Austrias.

El autor también nos ofrece otras hipótesis acerca de la causa de este olvido histórico.

En primer lugar, achaca este resultado a la guerra civil y el periodo franquista que sufrimos en el siglo XX, donde siguen abiertas heridas y conflictos. Por ello, las instituciones y gobiernos tienden a tratar esta época pasada antes que la esclavitud y el colonialismo. La imagen de la grandiosidad del Imperio español, que llevó la religión y una nueva cultura al territorio americano, por parte de algunos sectores de la población puede ser otra causa, aunque esto tendría más relación con la educación que con el contenido de los museos. Por último, a diferencia de Reino Unido y Francia, España no cuenta con comunidades afrodescendientes o afrolatinoamericanos grandes que influyan en la sociedad y que deseen la defensa de sus derechos y realidad de su pasado. Muchos de esta población en España se relacionan más con sus orígenes latinoamericanos. (Schmieder, U., 2021, p. 65-66)

Museos ingleses:

Tanto en los museos de Londres como en Liverpool destaca la celebración anual del 23 de agosto, Día internacional del recuerdo de la trata de esclavos y de su abolición (UNESCO).

Docklands Museum

Situado en Londres, segundo puerto más importante en el comercio de esclavos, se describe así mismo como un lugar para narrar la historia del comercio inglés.

Contiene una galería permanente denominada London, Sugar & Slavery (Londres, azúcar y esclavitud), donde podemos encontrar referencias al comercio de africanos esclavizados y el comercio triangular en el que estaban envueltos.

En su página web observamos un cuadro de John Collect, de 1770, que representa una serie de personajes en el Londres de la segunda mitad del siglo XVIII. Aparece la silueta de un sirviente negro en una época donde la trata de esclavos estaba en auge. Otros recursos que hallamos son listas con los nombres de capitanes, propietario de barcos que comerciaron con esclavos, fuentes primarias de testimonios de esclavos africanos como Ignacio Sancho, los textos y cartas de la familia Mills, propietarios de esclavos en Londres, representaciones de los esfuerzos que hubo para poner fin a la esclavitud, donde se encuentra la mesa del diputado abolicionista Thomas Fowell Buxton, imágenes sobre las estructuras en la que los esclavos eran arrojados en los barcos...



Mesa de Thomas Buxton, primera mitad del siglo XIX. En el Docklands Museum

Podemos concluir que hay cierto detalle por parte del museo en la implicación que tuvieron personas londinenses en el comercio de esclavos, además del espacio que tienen dedicado para las voces de africanos.

International Museum of Slavery (IMS):

Localizado en Liverpool, fue el principal puerto mundial del comercio de africanos. Las exposiciones se encuentran en el tercer piso del Museo Marítimo de Merseyside.

Probablemente un museo único, y si no el más relevante a nivel global debido a la dedicación especializada en este ámbito: la trata de esclavos.

Está dividido en varias zonas: la primera para representar la vida de África occidental, como las viviendas, alimentación, los trabajos...La segunda zona trata la esclavitud y transporte que sufrieron los africanos por el Océano Atlántico. La tercera, acerca de las condiciones y situación que padecían; y por último, los legados de la trata de esclavos. Destacan los testimonios que encontramos.

No es necesario describir todo el contenido relacionado con la esclavitud debido al gran volumen, pero se trata de una victoria en cuanto al tratamiento de la esclavitud en museos. Explica las relaciones entre los comerciantes de Liverpool y la trata de esclavos, las plantaciones, la historia de África, resistencia de los esclavos...

Después de estos dos principales museos, hay otros como el National Maritime Museum con su Atlantic Gallery, en Greenwich que también hacen mención a la trata y comercio de esclavos.

Museos franceses:

Musée d'Histoire:

Nantes, fue el puerto principal del comercio de esclavos en Francia. Encontramos un especial memorial (Mémorial de l'abolition de l'esclavage), de casi medio kilómetro, con el objetivo de homenajear a los que sufrieron por la esclavitud y lucharon contra ella.

En el museo se hallan varias exposiciones relacionadas como *Expresión(es) Descolonial(es)*, que se acerca a la trata transatlántica, la lucha contra cualquier forma de esclavitud, tráfico... o *Cimarron* (finalizó el 14 de Abril de 2019). Se dedican diferentes estancias a la esclavitud, donde abordan la relación y participación de mercaderes locales con el tráfico ilegal de esclavos negros.

Destaca la exposición realizada entre 1992 y 1994 “Nantes-Afrique-Amérique: Les anneaux de la mémoire” y la más contemporánea proyectada entre 2021 y 2022, “L’Abîme. Nantes dans la traite atlantique et l’esclavage colonial 1707-1830”.

Musée du Nouveau Monde:

Se encuentra en La Rochelle. Explica las relaciones que surgieron entre el continente americano y Francia tras el descubrimiento del primero en torno al siglo XVIII. Expone algunos de los aspectos negativos del colonialismo francés, como la trata de esclavos.

Aparte de profundizar en aspectos económicos y culturales y la influencia francesa, hay salas dedicadas al tráfico de esclavos y a la exposición de los recursos y el patrimonio de la ciudad en la esclavitud.

Existen otros museos que tocan la trata de esclavos como el Musée d’Aquitaine, en Burdeos, el de Fessenheim y en Champagny, relacionados con esas resistencias de esclavos, aunque con la escasez de testimonios.

Museos portugueses:

En Portugal, a pesar del gran peso que tuvieron en el comercio de esclavos con millones de víctimas, los gobiernos han tendido a dejar de lado esta cuestión y no visibilizarla. Parecen seguir una línea similar a la española.

Sin embargo, al contrario que su país vecino, cuentan con un museo dedicado a la “esclavitud”. Lagos fue una de las principales plazas en el mercado de esclavos. En la ciudad durante unas excavaciones en 2009 se encontró restos de humanos enterrados. Se trataban de antiguos esclavos africanos, mercancías que se transportaron a Lagos, y que terminaron por fallecer.

A partir de este suceso se creó en la ciudad el Núcleo Museológico Rota da Escravidão, con el objetivo de divulgar acerca de la trata de esclavos y el rol de Lagos en ese comercio.

Más allá de este museo, no se encuentran más evidencias en el país luso acerca del terrible episodio del que formaron parte.

Museo Nacional de la Esclavitud de Angola:

Localizado en Morro da Cruz, Luanda, Angola, tiene el fin de dar a conocer la situación histórica de la trata de esclavos, a partir del patrimonio, elementos, que fueron usados con los esclavos. Se divide en 5 estancias permanentes por las cuales puedes ir haciéndote una idea general de lo que supuso la esclavitud. Además de esos objetos, se añaden explicaciones acerca de cuál fue su utilidad con los africanos, imágenes, el proceso de “viaje” desde África a Europa/América... Este museo supone una gran

aportación a la memoria histórica del país, pues Angola fue un territorio destacable en la trata y comercio de esclavos.

Reflexiones

A pesar de las diferentes hipótesis que algunos autores reflejan de la pobre o escasa representación de la esclavitud en los museos españoles, no es excusa para la situación que actualmente muestran nuestras instituciones. La historia española tiene grandes episodios de los que estar orgulloso. Sin embargo, hay otros periodos de los cuales formamos parte de la historia y que no deben pasar desapercibidos. No solo por el respeto a los descendientes, sino por la imagen y aceptación de los hechos en el “moderno” siglo XXI.

Incluso las Naciones Unidas ha recomendado a España revisar los libros y otros materiales educativos para reflejar los hechos históricos en relación a la trata de esclavos (Schmieder, U., 2021, p.62).

Es obvio que tenemos heridas de trágicos momentos pasados, pero estos no deben ocultar otros. Tanto Francia como Inglaterra también han sufrido graves episodios históricos. Pero aun así, ya sea de mayor o menor forma, han conseguido plasmar el rol que tuvieron en la esclavitud. Con mención especial a las exposiciones que se hacen en el museo de Liverpool y que reflejan gratamente, aunque con continuas críticas de subjetividad, el papel que tuvieron en el comercio de esclavos.

Que un museo refleje la historia significa que el país lo admite. Al final son espacios públicos generalmente supervisados por los departamentos y ministerios del gobierno. Con lo cual el mensaje que divulgan se puede extrapolar a lo que la sociedad piensa y defiende. Por ello, actualmente cada vez más sectores de la población española desean que haya más imparcialidad a la hora de tratar el comercio de esclavos.

Este asunto se inscribe en el movimiento que en los últimos años ha cogido mayor fuerza sobre la crítica no solo a España, si no a toda Europa de su papel en la esclavitud. Hay una necesidad de llevar a cabo un proceso de descolonización.

A parte de los museos, otra fórmula efectiva para reflejar la esclavitud es el discurso que se tiene en el país. Se trata del polémico debate que surge en estos últimos años acerca de la descolonización. Sin embargo, no es un enfoque práctico de retorno de piezas de museos a sus antiguas colonias. La importancia de la descolonización es el discurso que transmite.

La descolonización quiere conseguir que el relato que se cuenta sea históricamente cierto. Es decir, que salgan a la luz y se reconozca la historia y los errores del pasado, así como el sufrimiento y barbarie causados a otros pueblos. Un gran ejemplo que comenzó hace un par de años fue el discurso de los Países Bajos.

El ejemplo de los Países Bajos

Mark Rutte, primer ministro neerlandés, a finales de 2022, durante un discurso en La Haya, pidió perdón debido a su historia colonial y los sucesos que acontecieron en cuanto a la trata de esclavos en los siglos XVII al XIX. Holanda, al igual que Francia, Inglaterra o España tuvo un periodo empañado con la esclavitud, pero el gobierno neerlandés en los últimos años ha comenzado una serie de políticas “decoloniales”, en homenaje al más de medio millón de esclavos con los que traficó. Por ejemplo, el museo Rijksmuseum de Ámsterdam comenzó en 2020 con una sala dedicada a la esclavitud.



Monumento Nacional de la esclavitud- actualidad. En el Rijksmuseum

Otro gesto fue la promesa de destinar unos 200 millones a medidas de concienciación poblacional y unos 25 millones para un museo dedicado a la trata.

Otra figura importante que apoya este discurso es el rey Willem-Alexander, que al igual que su primer ministro neerlandés, pidió disculpas en julio de 2023 sobre el papel que tuvo Holanda y la familia real en la esclavitud. De forma similar, el ayuntamiento de Ámsterdam pidió perdón de forma pública en julio de 2021, debido a la participación en el sistema colonial y la esclavitud que conllevó, aceptando su papel en aquella época.

Podemos observar como en los Países Bajos han comenzado desde 2020 una reconsideración del discurso, para entonar esa “descolonización” y asumir la verdad de la historia, aceptando su responsabilidad en la esclavitud y pedir disculpas a aquellos damnificados. No solo a través de personajes públicos con ese mensaje, sino con la incorporación en museos que abarquen el comercio de esclavos y subvencionando proyectos para una nueva conciencia holandesa.

Como expresa André Delpuech, antiguo director del Musée de l’Homme, Muséum National d’Histoire naturelle (París), “felizmente, ha llegado el momento de hacer entrar esas historias dolorosas al museo, así como de mostrar la vitalidad de las sociedades que engendraron.”

Bibliografía:

Schmieder, U.: *Lugares de memoria, lugares de silencio: la esclavitud atlántica en museos españoles y cubanos desde una perspectiva comparada internacional*, Leibniz Universität Hannover (Alemania), 2021.

Rodrigo, M. y Schmieder, U.: *Políticas de memoria sobre la esclavitud en España*, Historia Social, 2023

Redacción: (19 de diciembre de 2022). *La histórica disculpa de Países Bajos por 250 años de esclavitud (y por qué divide al país)*. BBC News Mundo. URL: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-64026734>

Ferrer, I. (10 de diciembre de 2020). *La esclavitud entra en el Rijksmuseum de Ámsterdam*. El País. URL: <https://elpais.com/cultura/2020-12-10/la-esclavitud-entra-en-el-rijksmuseum-de-amsterdam.html>

Serir, A. y Corder, M. (1 de julio de 2023). *El rey Willem-Alexander se disculpa por el papel de Holanda en la esclavitud*. AP news. URL: <https://apnews.com/world-news/general-news-f189c88cf55c1df2e01a1ea7af27e6c7>

Delpuech, A. (19 de enero de 2021). *Colonización y esclavitud: Por un lugar justo y necesario en el patrimonio y en el museo*. ICOM. URL: <https://icom.museum/es/news/colonizacion-y-esclavitud-arqueologia/>

Web de museos:

- Museo de América: <https://www.cultura.gob.es/museodeamerica/portada.html>
- Museo de la Historia de Cataluña: <https://www.mhcat.cat/esmhc>
- Museo Marítimo de Barcelona: <https://www.mmb.cat/es/>
- Docklands Museum: <https://www.museumoflondon.org.uk/museum-london-docklands>
- Museo Internacional de la Esclavitud: <https://www.liverpoolmuseums.org.uk/international-slavery-museum>
- El museo de la esclavitud: <https://www.embajadadeangola.com/noticias/noticia-180517-9.html>
- Musée d'Histoire: <https://www.chateaunantes.fr/es/el-museo/las-colecciones/>
- Musée du Nouveau Monde: <https://www.larochelle-turismo.es/cosas-que-hacer/museos-y-lugares-para-visitar/museo-del-nuevo-mundo>
- Núcleo Museológico Rota da Escravatura: <https://museu.cm-lagos.pt/polos/rota-da-escravatura/>

