

La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología

Laura Lucas Palacios*
Emilio José Delgado Algarra**

*

Universidad Complutense
de Madrid (España)
llucas03@ucm.es

**

Universidad de Huelva
(España)
emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Resumen

La educación patrimonial es una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la configuración simbólica de las sociedades. Por ello, es necesario no solo recuperar el patrimonio hecho por las mujeres sino también releer nuestra historia desde la mirada abierta e inclusiva que nos ofrece la perspectiva de género. Analizar los discursos de género de las propuestas educativas que presentan los museos es una tarea primordial en el ámbito de investigación educativa. Esta publicación se centra en el análisis del Museo Antropológico Nacional y forma parte del Proyecto I+D PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/. Partimos de una investigación cualitativa basada en el paradigma interpretativo. Los instrumentos de análisis son la rejilla de información y la tabla de categorías. Como conclusión principal, destacamos que las áreas educativas de los museos tienen un gran potencial de transformación porque representan oportunidades para crear nuevas narrativas que nos hagan avanzar hacia una verdadera coeducación patrimonial.

Palabras clave: Educación patrimonial, identidad, coeducación, museo, estudios de género

The Co-educational function of heritage spaces: the case of the Natural Museum of Anthropology

Abstract

Heritage education is a key tool in the teaching-learning process for the symbolic configuration of societies. Therefore, it is necessary not only to recover the heritage made by women but also to re-read our history from an open and inclusive perspective that the gender perspective offers us. Analyzing the gender discourses of the educational proposals offered by museums is a primary task in the field of educational research. This publication focuses on the National Anthropological Museum and it is part of the R+D Project PID2020-116662GB-I00,

RESEÑAS N° 20

AÑO 2022

[pp. 11 – 31]

Recibido: 23/11/2021

Aceptado: 18/2/ 2022

ISSN 2796-9304

financed by MCIN/ AEI/ 10.13039/ 501100011033/. We start from a qualitative research based on the interpretive paradigm. Instruments for analysis are information grid and categories table. As a main conclusion, we highlight that the educational areas of museums have a great transformation potential because they represent opportunities to create new narratives that make us move towards a real heritage co-education.

Keywords: *Heritage education, identity, co-education, museum, gender studies.*

1. Introducción

En los últimos veinte años, la educación patrimonial se ha convertido en una línea de investigación consolidada dentro del área de la didáctica de las Ciencias Sociales (Fontal e Ibáñez, 2017). El criterio de referencia de todas las investigaciones enmarcadas en este campo es considerar la educación patrimonial como factor que potencia la formación de la ciudadanía en los/as estudiantes (Cuenca y Estepa, 2017). De esta forma, los espacios patrimoniales, como los museos, constituyen un motor de formación cívica, un laboratorio cívico de subjetividades, objetos culturales y regulación social (Bennet, 2005). Según O'Neill y Dufresne-Tassé (2012), la educación en museos e instituciones patrimoniales debe servir para que los niños, las niñas y adolescentes aprendan a socializarse a través de las actividades y propuestas educativas que se les ofrece; sin embargo, son muchos los autores (Ashton, 2018; Cacheda, 2019; Deepwell, 2006; Ebeling, 2018) que subrayan la escasa presencia que tiene la perspectiva de género en las mismas. Por tanto, surgen algunas preguntas como ¿tiene género el patrimonio? ¿La educación patrimonial que impartimos a nuestro alumnado nos lleva a la formación de una ciudadanía justa y equitativa?

Smith (2008) sostiene que el patrimonio tradicionalmente aceptado está legitimado por el “discurso patrimonial autorizado (AHD)” (p. 8), a través del cual se define, se reproduce y se legitima las identidades de género y los valores sociales que las mantienen. Esta idea ha sido apoyada años después por investigaciones como las de Bendix, Eggert y Peselmann (2012) o Hafstein (2012), quienes han mostrado cómo los discursos, mecanismos, prácticas e instancias que operan sobre el patrimonio siguen adoleciendo de un manifiesto sesgo androcéntrico que dificulta el empoderamiento femenino necesario para la consecución de una sociedad equivalente entre personas. En ese contexto, la

UNESCO ha desarrollado diversas iniciativas con la finalidad de estudiar cómo incluir la perspectiva de género en las políticas patrimoniales, como el informe Gender Equality, Heritage and Creativity: Now Available in Chinese, Spanish, English and French (2015). Dicho informe, destaca la estrecha relación entre patrimonio-identidad-género-ciudadanía y la necesidad de incluir acciones coeducativas que desmonten los estereotipos de género que hemos naturalizado en torno al patrimonio (Graham y Howard, 2008).

Precisamente, en esta publicación, se llevará a cabo un análisis sobre cómo se aplica la perspectiva de género en el programa y materiales didácticos del Museo Antropológico Nacional (MNA) (Madrid, España) a partir del análisis documental de los materiales didácticos que el museo ofrece a los escolares y una entrevista al responsable del departamento didáctico de dicho museo. Se trata de un estudio realizado en el desarrollo del proyecto de investigación *PID2020-116662GB-I00*, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/.

En líneas generales, tras hacer una breve presentación del diseño de investigación, y fruto de la sistematización implementada durante el proceso de análisis cualitativo a partir de un sistema de categorías, se muestran los resultados derivados de la estrategia metodológica de «doble triangulación» (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Delgado-Algarra et al., 2019) diseñada para, en este caso, contrastar la información obtenida del análisis de los materiales con las opiniones del responsable educativo del museo. En este sentido, siguiendo las propuestas de autores como Keller (2002), nos posicionamos ante un enfoque que nos permite contrastar la intersubjetividad y asegurar la credibilidad de nuestro proceso de investigación cualitativa.

De acuerdo con esta situación, el objetivo principal de esta investigación es analizar las propuestas educativas del MNA desde la perspectiva de género. Siendo los objetivos específicos:

- Detectar cómo se aplica la categoría de género en los materiales didácticos de las propuestas.
- Observar los discursos y los valores que se transmiten en el programa didáctico y en las actividades educativas.
- Detectar los obstáculos que tienen los/as educadores/as del departamento didáctico para aplicar la perspectiva de género a la práctica educativa.

2. Marco teórico

En los últimos años, especialmente a partir de la década de 1980 y principios de la de 1990, los movimientos feministas y anticoloniales plantearon la necesidad de realizar estudios basados en “claves ocultas” del patrimonio, responsables de “dar valor a ciertos elementos para que pasen a formar parte de nuestro patrimonio cultural y ser dignos de aprecio” (Llorenç, 2005, p. 22). Como han planteado diferentes teorías, el patrimonio es una práctica de producción cultural centrada en el presente, tomando el pasado como recurso (Kirshblatt-Gimblett, 1995); un recurso que implica una selección y reelaboración de diferentes elementos culturales para nuevos usos sociales (Roig y Frigolé, 2010; Estepa y Martín Cáceres, 2018; Lucas, 2019). Por tanto, es un proceso activo de negociación y selección de memoria, identidad y sentido de lugar (García Valecillo, 2015; Fontal y Marín-Cepeda, 2018). En este sentido, en el marco de la educación patrimonial, la perspectiva de género es una herramienta fundamental e imprescindible a la hora de analizar los procesos patrimoniales, pues nos permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para solucionar situaciones de desigualdad en la producción artística y creación tanto intelectual como cultural de las mujeres (Lucas, 2019; Avrami et al., 2019).

Además, aplicar la categoría de género en el patrimonio significa cumplir con lo que la legislación establece. La Ley Orgánica 22/3/2007 para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres dedica una sección al campo de la producción cultural y artística y otra a la educación. Esta ley desarrolla el siguiente derecho “Los españoles son iguales ante la ley, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Constitución Española, 1978, p. 5). En este sentido, desde la perspectiva de un principio de equidad, los poderes públicos deben adoptar iniciativas encaminadas a impulsar la promoción específica de la mujer en la cultura (combatiendo su discriminación estructural y/o difusa) y la presencia equilibrada de mujeres y hombres en la oferta artística y cultural pública. En el ámbito educativo, esto implica la eliminación de contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres; siendo de especial consideración los libros de texto y materiales educativos e incluyendo el establecimiento de medidas educativas para reconocer y enseñar el papel de la mujer en la historia. Asimismo, previa a la vigente ley educativa en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]), la normativa que

regulaba el sistema educativo hasta 2020 (Orgánica Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE]) ya consideró que “no es imaginable un sistema educativo de calidad sin prioridad para eliminar cualquier atisbo de desigualdad” (LOMCE, 2013, p. 5). Por su parte, la Unión Europea estableció la educación patrimonial y la coeducación como una de las cuatro prioridades del Plan de Trabajo para la Cultura 2015-2018 (European Council, 2014). Sigue siendo una parte fundamental de la futura Nueva Agenda Europea de la Cultura, formando parte de los objetivos principales de la 2030 en la Resolución adoptada por la Asamblea General de la ONU, el 25 de septiembre de 2015, Transformar nuestro mundo: Agenda 2020 para el Desarrollo Sostenible (European Commission, 2018).

En definitiva, la coeducación patrimonial es un contenido y una herramienta didáctica prioritaria en el proceso enseñanza-aprendizaje pues, como señala García Luque (2017), las sociedades democráticas tienen la obligación de hacer una relectura crítica de su patrimonio, de reescribir aquellas partes oscuras de la Historia para dar el protagonismo a quien realmente lo tuvo y de revisar los criterios que jerarquizan nuestro patrimonio cultural, reforzando los valores coeducativos para la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria.

Todo esto nos lleva a encaminar las funciones sociales y educativas del museo. Incorporar la coeducación en los programas didácticos museísticos contribuye a que los estudiantes aprendan a resolver adecuadamente los problemas actuales de acuerdo con el principio de igualdad y no discriminación (Aláez, 2009). Por esta razón, Alberó y Arriaga (2018) defienden que el acto de coeducar requiere una revisión explícita e intencional de los patrones sexistas presentes en la sociedad y sus instituciones, así como de los orígenes y referencias que alimentan estos patrones. Por ello, autoras como Caheda, López y Torres (2017) reclaman la importancia de analizar los discursos de género sobre diferentes propuestas educativas que se llevan a cabo actualmente en los museos y centros patrimoniales en España; ya que, generalmente, intentan recuperar el patrimonio, pero no repensar los criterios ni desarticular el discurso androcéntrico tradicional en la transmisión de los valores asociados a él.

3. Método

Como hemos dicho en la introducción, este estudio forma parte del proyecto de investigación I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. El propósito de dicho proyecto es conocer la

práctica real de los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio que se dan en los centros educativos e instituciones patrimoniales con el fin de abordar aspectos relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030. En particular, el objetivo 5 que propone realizar acciones concretas para la igualdad de género en el ámbito educativo.

Así pues, esta investigación se presenta desde el enfoque del paradigma interpretativo; diseñando y desarrollando una investigación cualitativa con enfoque metodológico descriptivo. Tomando como referencia el procedimiento de selección en base a criterios o muestreo intencional (Goetz y Le Compte, 1998), nos centramos en un estudio de caso basado en el análisis documental a partir de la revisión de materiales y propuestas didácticas del MNA para comprender el papel que los mismos tienen en la construcción de espacios igualitarios. La selección de este museo viene marcada por la línea trazada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) y tomando como referencia el Proyecto I+D *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles*¹, los cuales se basan en considerar que los museos deben ser laboratorios cívicos donde se construyen identidades y se adquieren los valores necesarios para conformar una ciudadanía democrática e igualitaria (Cuenca, 2003; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Delgado-Algarra et al., 2019; Estepa, 2013; Lucas, 2019).

En líneas generales, elegimos centrar nuestro análisis en un museo antropológico debido a que, por la naturaleza de sus obras, facilitan que el visitante pueda tomar conciencia identitaria de la comunidad (Gómez-Pellón, 2008). Por otro lado, el MNA tiene un departamento didáctico consolidado y ofrece una amplia y dinámica oferta educativa a las escuelas con una programación basada en la denominada nueva museología.

La información ha sido recopilada, gestionada y analizada con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Las fuentes de información analizadas han sido: la programación didáctica para profesores/as (PD), los dossieres didácticos de los distintos recorridos temáticos (DD) publicados en el sitio web del museo (<http://www.culturaydeporte.gob.es/mnantropologia/portada.html>) y una entrevista al responsable de las educadoras del departamento didáctico (E). Tanto para orientar el proceso de recopilación y organización de la información como para el análisis, se desarrolló un sistema de categorías (Tabla 1). Su estructura general incluye categorías, subcategorías y descriptores, y la

¹ Proyecto de I+D+iECPME: Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos Españoles (Codigo: MICINN-12- EDU2011-27835)

estructura específica toma como referencia investigaciones previas de Alberó y Arriaga (2018); García y Luque (2017); Lucas y Delgado-Algarra (2020); Lucas (2021).

Tabla 1
Sistema de categorías para el análisis

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
Educación patrimonial con perspectiva de género	Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas.	Visión androcéntrica (relato de hombres importantes).
	Recuperar la memoria de las mujeres y sus aportes a la historia	Presenta solo a mujeres excepcionales como una adicción al relato androcéntrico. Consideración social diferencial de las mujeres.
	Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión al género como construcción social que lleva a la exclusión.
	Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en la historia pasada y presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, la información proporcionada por cada instrumento ha sido analizada y triangulada, según el sistema de “doble triangulación” de Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017) y Lucas y Delgado-Algarra (2018, 2020); verificando las debilidades y fortalezas de este museo en torno a la coeducación patrimonial.

4. Resultados y discusión

El MNA fue el primer museo español dedicado a esta ciencia en 1875. Sin embargo, en los últimos años, se ha esforzado por ser un museo comprometido con el presente. En este sentido, su principal finalidad es la difusión de los valores de la diversidad cultural entre el público escolar. Los contenidos se distribuyen en cinco salas: africana, americana, asiática, europea y oceánica. Estas colecciones están compuestas por materiales etnográficos –como utensilios, vestidos, monedas, ajuar religioso, etc.– de las diferentes culturas que han poblado estos continentes. El discurso del MNA se elabora a partir de un diseño expositivo altamente gráfico, guiado por un lenguaje escrito y recursos audiovisuales e interactivos. En cuanto a su oferta educativa, incluye actividades y recorridos educativos específicos, con materiales preparados para estudiantes de jardín de infancia, primaria, secundaria y bachillerato. También cuenta con un programa de actividades enfocadas a la educación no formal con talleres y actividades para familias y adultos. Este análisis se centra principalmente en materiales didácticos para el alumnado de primaria apoyándose en las otras fuentes mencionadas con anterioridad.

Hablar de mujeres puede estar relacionado con los estudios de mujeres, pero no significa incorporar la perspectiva de género, porque ella significa incorporar la ideología feminista (García Luque, 2017). Por tanto, en este estudio no nos detendremos en ver cómo las mujeres han sido representadas o la autoría de obras, sino más bien en analizar la construcción social de identidades de género que han configurado y configuran un mundo asimétrico en derechos y posibilidades.

Es importante aclarar que los resultados que aquí presentamos responden al análisis de un caso específico, por tanto, no pretendemos una generalización de los mismos. Haría falta trabajos similares para poder tener una proyección más amplia del estado de la cuestión.

Tanto los resultados como la discusión se presentan en tres partes. La primera parte responde al problema específico 1: “¿Cómo integra el MNA la perspectiva de género en su programa didáctico para escolares?”, que se relaciona con las subcategorías 1 y 2; la segunda parte responde al problema específico 2: “¿Transmite el MNA en su programa didáctico una socialización diferenciada con respecto al género?”, que se relaciona con la subcategoría 3; y la tercera parte responde al problema específico 3: “¿Las acciones educativas que se están realizando en el MNA superan los estereotipos marcados

tradicionalmente y llevan a educar en identidades más amplias?”, que se relaciona con la subcategoría 4.

4.1. Resultados

En relación con el problema específico 1 “¿Cómo integra el MNA la perspectiva de género en su programa didáctico para escolares?” y según los datos obtenidos, la recuperación de la memoria se ha realizado teniendo en cuenta las desigualdades étnicas y de clase, pero no las desigualdades de género. Así, entre los objetivos señalados en la programación didáctica para el profesorado, destacan los siguientes: “conocer otras culturas y realidades distintas a la propia” (PD, quotation 1:9); “analizar los aspectos distintivos y especialmente positivos de las culturas seleccionados para el recorrido por el Museo Nacional de Antropología” (PD, quotation 1:4). Sin embargo, no se encontró ningún objetivo que aluda directamente a la categoría de género y que lleve a los estudiantes a comprender que el género es una construcción social y cultural que determina comportamientos y señala el lugar de hombres y mujeres en la escala social (Montón, 2000).

De modo que, si pasamos al análisis de los dossieres didácticos, vemos que existe una trasposición didáctica de estos objetivos. Por ejemplo, cuando se intenta analizar y comprender el mestizaje entre culturas, como vemos en el siguiente extracto del material analizado, también se hace de manera esencialista sin preguntarse las consecuencias del colonialismo para los pueblos invadidos y, especialmente, para las mujeres:

Hablar brevemente sobre el chocolate, sus orígenes en Mesoamérica y cómo se convierte en un alimento imprescindible para los españoles [...] Esta explicación nos ayudará a reflexionar entre todos sobre qué otros productos los españoles conocieron en América y fueron traídos a España (chocolate, patata, tomate, frutas tropicales) y viceversa qué productos o cosas importaron los americanos de los europeos (caballo) [...] Con esto llegamos a la conclusión del enriquecimiento cultural que supone la convivencia entre dos pueblos, cada uno aportando algo al otro. (DD, quotation 1:25)

Esta falta de recuperación y análisis de la contribución de las mujeres al patrimonio es especialmente llamativa cuando se muestran ejemplos concretos que tienen como finalidad poner en valor las distintas tradiciones culturales. En el caso de la ceremonia del té en Marruecos (DD, quotation 1:29), se presenta

como una tradición masculinizada –siempre es preparada por el cabeza de familia o por el hijo mayor–.

El educado pide a lxs niñxs que se imaginen que llegan a Marruecos a casa de un amigo que tiene allí ¿Cómo les recibirá su amigo y su familia en su casa? [...] Después del saludo le ofrecerán un té, la bebida que representa la hospitalidad en el norte de África. El/la educador/a les pregunta a lxs alumnxs si conocen el té y les enseña un recipiente con un poco de té para que lo vean y huelan, incluso un vasito de los que se usan para beberlo [...] La idea de la hospitalidad del pueblo marroquí y su saludo en árabe serán la primera enseñanza de este viaje. (DD, quotation 1:29)

Asimismo, cuando se desarrollan actividades enfocadas a la cultura africana, una de las actividades promueve una reflexión sobre la importancia de la música en este continente y cómo está presente en las diferentes actividades cotidianas. Pero, una vez más, se ignora la reflexión sobre quién realiza estas actividades y la tradicional división androcéntrica entre el espacio público y el espacio privado, así como qué factores condicionan su asignación por sexo o si fue igual en todas las tribus.

Reflexionamos sobre la presencia de la música en cada una de las actividades que se desarrollan en África; la música siempre está presente (ceremonias, actividades diarias, mientras se cocina, etc.) y la música se hace con todo tipo de objetos. (DD, quotation 1:32)

La creencia de que las mujeres se dedicaban a la recolección y la crianza mientras que los hombres se dedicaban a la caza y la política está también implícita en los materiales didácticos de MNA. El tratamiento didáctico que se hace de las actividades desempeñadas tradicionalmente por las mujeres como la narración de leyendas, cantos y bailes se realiza desde la naturalización de los roles de género y la división de sexos:

Danza de Mariposas. Esta danza es realizada por mujeres Hopi que participan en la ceremonia de iniciación de la sociedad femenina Mamzrau. Para los hopis, la mariposa es un símbolo de la vida eterna y la virginidad. Para este pueblo, la muñeca Pahlik Mana (Chica Mariposa) representa a las mujeres de esta sociedad. (DD, quotation 3:21)

Cuando preguntamos en la entrevista al personal educativo sobre su formación en género o coeducación, nos responde que no han recibido ningún tipo de instrucción sobre este tema. Incluso señalan que son conscientes de

sus carencias epistemológicas pero que están haciendo un esfuerzo importante por superarlas y generar nuevos materiales didácticos que respondan a los valores coeducativos.

... No he tenido formación en estudios de género, pero soy consciente de la necesidad de formarme [...]. Actualmente. El departamento didáctico está haciendo un esfuerzo considerable en generar nuevos dosieres que integren la perspectiva de género. (Informante 1)

En relación con el problema específico 2 “¿Transmite el MNA en su programa didáctico una socialización diferenciada con respecto al género?”, los materiales didácticos analizados muestran que la mayor parte de las prácticas y manifestaciones culturales que recogen están protagonizadas por el género masculino. Así lo vemos en la siguiente acotación:

... Les decimos que con la cara pintada solo necesitarían ponerse un tocado como el que ven en la vitrina y comenzamos a preguntarles: ¿Para qué sirve? ¿Qué tipo de persona dentro de una comunidad podría usarlo? (MD, quotation 3:19)

Consideramos que a pesar de que nos encontramos con una pregunta interesante que podría dar lugar a una reflexión sobre quién ostenta el poder y por qué, la categoría de género no está explicitada y la oportunidad de preguntar: ¿no ha habido mujeres como jefes tribales? Esta cuestión se queda sin resolver.

De la misma forma, historias como “Maheo, el gran espíritu” y “La mujer del búfalo blanco” se narran con marcados estereotipos de género sin cuestionarlos y naturalizando la diferenciación entre los sexos.

[...] tradición oral. Las leyendas cheyenne sobre la formación de la tierra conocida nos ayudarán a establecer valores como el respeto a la naturaleza, la ecología y la unión de los pueblos. Para ello, el educador narrará la leyenda de Maheo, el gran espíritu. También puede contar la historia de la mujer del búfalo blanco. (MD, quotation 3:16)

Sobre este respecto, las educadoras vuelven a confirmar esta falta de conocimientos sobre la coeducación confundiendo equidad con igualdad. De forma que, para ellas,

A la hora de coeducar es importante que se ofrezca un valor por igual a varones y mujeres. (Informante 1)

El sexo no debe influir a la hora de coeducar. (Informante 2)

En relación con el problema específico 3 “¿Las acciones educativas que se están realizando en el MNA superan los estereotipos marcados tradicionalmente y llevan a educar en identidades más amplias?”, según los datos obtenidos, se vuelve a ignorar la problemática de género. Si bien es cierto que en todos los dosieres se alude constantemente a “otras realidades”, lo que se da a entender con este concepto a otras culturas distintas a la europea. Una vez más, la diferenciación de género existente en todas las culturas es pasada por alto. Incluso, en ocasiones, vemos que en cierto modo se siguen naturalizando algunos comportamientos sexistas. Tal es el caso de la historia de Annigan y Malinga en la que los estereotipos están claramente marcados:

Anningan era un gran cazador, siempre traía los mejores trozos de carne para su hermana y juntos preparaban grandes banquetes:

– ¡Mira Malinga! Te he traído una gran foca para comer.

– Anningan dijo: [...] Malinga era la más práctica de los hermanos. Le gustaba mucho coser ropa, era una gran cocinera y también sabía trabajar la piedra. Sus esculturas eran las más bellas, con unos golpecitos en la piedra hacía coser a las mujeres, temía a los gigantes Tuniq y animales de todo tipo. (DD, quotation 2:20)

Incluso la violencia de género se naturaliza, tomándose como pretexto para explicar la temporalidad y la sucesión del día y la noche:

¡El pobre niño tenía tanta hambre que su hermana parecía un filete a la parrilla! Entonces, el niño se acercó a su hermana para morder sus deliciosos deditos [...] La niña siguió corriendo y corriendo alrededor del fuego, mientras Anningan se acercaba más y más ... Hasta que Malinga arrojó la lámpara de aceite, untándose las manos de ceniza y grasa, con la que ensució el rostro de su hermano [...] Malinga aprovechó la oportunidad para salir corriendo de la casa. Corrió y corrió [...] Sin otro escape, Malinga comenzó a correr hacia el cielo, donde sus manos comenzaron a iluminarse por las chispas del fuego. Su hermano la siguió, un poco más lejos, con la mitad rostro negro, y la otra mitad iluminado por el resplandor de su hermana ... [...] Y así, continúan, Malinga ilumina los días y Anningan la sigue por la noche... (DD, quotation 2:23)

Por último, hay que decir que, en ninguna de las actividades analizadas, muestra un papel activo de las mujeres en la construcción de nuestra historia y nuestra identidad. Incluso en los trabajos que tradicionalmente han desempeñado prevalece la visión esencialista como custodias y como portadoras de la tradición y no como sujetos con derechos. En la siguiente acotación, vemos como sí que se pone en valor el trabajo de cargar y transportar a los infantes de la tribu en los llamados travois, pero no se resalta la importancia de este para el mantenimiento y perpetuación de la tribu.

Se les entregará un travois, en el que tendrán que transportar a los otros dos niños, uno cada uno. De esta forma serán un poco más conscientes de lo difícil y pesado que sería transportar todos los objetos en este tipo de transporte. (DD, quotation 3:20)

En este sentido, llama la atención una de las respuestas dadas en la entrevista cuando preguntamos sobre si las actividades de mantenimiento y cuidados – crianza, alimentación, actividades de cura, etc.– son actividades importantes y deben estar en los museos. Una de las educadoras nos responde que no cree que exista relación entre ambas ideas. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, sí que se muestra a favor de la idea de que entre las labores didácticas de un museo debe estar la de analizar las desigualdades de género en la vida cotidiana para poder diseñar materiales educativos que contribuyan a educar en la justicia social. A este respecto, la otra informante se manifiesta a favor de que sea fundamental incluir piezas elaboradas por las mujeres a lo largo de la historia para coeducar a través del patrimonio. Piezas que, con frecuencia, responden a esta hacienda de los cuidados a la que nos estamos refiriendo.

Creo que sí... que el patrimonio conservado en los museos debe servir para conseguir mejoras sociales, jurídicas y políticas que nos lleven a una sociedad más justa e igualitaria. (Informante 2)

Mostrar a nuestras niñas el patrimonio femenino creo que es importante para que sean conscientes del protagonismo femenino en la historia. (Informante 1)

5. Discusión

En cuanto al problema específico 1; ¿Son los museos y los lugares patrimoniales espacios de igualdad? Desde la década de 1970, el movimiento feminista ha denunciado continuamente cómo los museos y las instituciones patrimoniales han despojado a las mujeres de su memoria, de su historia. Según Smith (2008), el patrimonio cultural –históricamente calificado como histórico-artístico– ha sido construido y legitimado desde una visión elitista, eurocéntrica u occicéntrica y masculina. Sin embargo, esa visión comenzó a cuestionarse a partir de mediados del siglo XX como consecuencia, entre otras causas, de los procesos descolonización (Walsh, 2013). Así, emergieron nuevos bienes culturales que han venido representando las identidades de las comunidades no blancas e indígenas, pero una vez más, la cuestión de género quedó al margen de este reclamo (Birriel y Rísquez, 2007). En esta línea, Kirkwood (1987) demostraba que, mediante la construcción de memorias selectivas, se mantiene el orden social de género. En otras palabras, la construcción de memorias colectivas patriarcales tiene una enorme carga moral y política que dificulta la resignificación de las identidades de género (Banchs, 2000). Por tanto, es necesario realizar una pedagogía con perspectiva de género que no solo revise y discuta las huellas del pasado, sino que también logre descifrar silencios, omisiones y negaciones (Richard, 2010; Estermann, 2020). Según Reading (2015), si el personal educativo quiere incluir la no discriminación de género, debe comprender los factores relacionados con esta exclusión y los argumentos para combatirla.

En relación con el problema específico 2: ¿Transmite el MNA en su programa didáctico una socialización diferenciada con respecto al género?, los datos analizados sugieren que existe una naturalización de los papeles desempeñados por las mujeres en las prácticas rituales festivas y cotidianas como las que gestan y dan a la luz a los hombres que forjaron ese patrimonio o como transmisoras de la cultura y la herencia patrimonial que esencialmente pasa de padres a hijos (Krasny, 2016). Esto diverge de una parte importante de los reclamos feministas que se enfocan en difuminar la frontera de la diferenciación de género (Fernández Valencia, 2012). En este sentido, Tolia-Kelly (2006) considera que la identidad personal y social que tiene cada individuo y grupo social es diferente y eso depende en gran medida de cómo se haya significado en la historia. Por ello, Albero y Arriaga (2018) defienden que la interpretación de las piezas exhibidas en los museos no responde a la realidad, sino a su interpretación desde una visión concreta. Esta interpretación puede plantearse

desde premisas sexistas sobre la naturaleza de las capacidades de las mujeres y la asignación del trabajo según el sexo (Baena Alcántara, 2012). Por todo ello, entendemos que si queremos construir una ciudadanía que vaya más allá de las dualidades de género, debemos proponer acciones educativas con las que se pueda identificar actores e instituciones que han relegado a las mujeres a un segundo plano dentro de los sistemas y estructuras patriarcales que han funcionado en esa sociedad.

En cuanto al problema específico 3: ¿Las acciones educativas que se están realizando en el MNA superan los estereotipos marcados tradicionalmente y llevan a educar en identidades más amplias?, en términos generales, en la actualidad, las cuestiones coeducativas en relación con el patrimonio se centran en señalar el déficit de interpretación de nuestras realidades, de las creaciones realizadas por mujeres, el escaso reconocimiento de su cotidianidad y sus prácticas culturales (Fraser, 1997; Del Valle, 1997). Numerosos estudios antropológicos como el de Fernández de Paz (2015) señalan la importancia de los trabajos tradicionalmente desempeñados por el género femenino para la perpetuación de la especie. Esta autora no solo se refiere a la crianza, sino también a algunas artes de la convivencia como el canto, la danza y la música, así como técnicas curativas y textiles, orientadas a preservar la salud y la memoria e identidad social. A este respecto Quintero y Sánchez Carretero (2017) destacan que, a pesar de los avances realizados en la definición de patrimonio, seguimos encontrando una tendencia homogeneizadora de los colectivos vinculada a un discurso patrimonial autorizado (Smith, 2008; Bendix, Eggert y Peselmann, 2012; Moghadam y Bagheritari, 2007). Así, comenzar a transformar sus discursos e incorporar una nueva interpretación de la historia que incluya una mirada más amplia e inclusiva es tarea de las instituciones educativas como los museos. Sin embargo, según los datos analizados, vemos cómo incluso la violencia de género se naturaliza, tomándose como pretexto para explicar un contenido educativo básico como el de la temporalidad. Este tema resulta relevante ya que, como afirman Alberó y Arriaga (2018), los museos y sus narrativas contribuyen a la construcción de identidades individuales y también colectivas, siendo lugares de memoria a los que acudir cuando necesitamos saber cómo hemos llegado a lo que somos. En este sentido, Acaso (2012) habla de los procesos a través de los cuales aprendemos de manera inconsciente. Según esto, García Toral (2014) indica que el conocimiento del patrimonio, más allá de un fin en sí mismo, se convierte en un medio para comprender y trabajar las relaciones sociales.

6. Reflexiones finales

Aplicar la categoría de género a las propuestas educativas de los museos y lugares patrimoniales tiene como objetivo educar a una ciudadanía justa, igualitaria y democrática. Como se indica al inicio de este artículo, los museos y lugares patrimoniales contribuyen a los procesos de construcción identitaria de la sociedad. Por esta razón, es tan importante que las acciones educativas que se realizan desde la perspectiva de género sigan creciendo. Respondiendo a preguntas de investigación, según los datos obtenidos, podemos decir que a pesar de que algunos museos han intentado abordar la perspectiva de género en sus programas educativos, aún queda mucho por hacer. Respondiendo a la primera pregunta y sin la intención de generalizar los resultados, los museos pueden ser lugares de desigualdad no intencionados. Se considera como necesario un cambio de paradigma con acciones concretas que transformen las prácticas dominantes no simplemente cambiando el lenguaje de los textos, sino cuestionando las tradiciones heredadas, preguntando directamente a los objetos para poder interpretar el pasado con una mirada diferente y más inclusiva.

En cuanto al patrimonio legitimado que se guarda en los museos, existe una clara diferenciación de género en las actitudes y comportamientos que se transmiten en las acciones educativas planteadas. La igualdad de género no es exclusiva de las mujeres y es necesario entenderlo para poder forjar una sociedad equitativa. La idea de masculinidad que nos llega a través de nuestro pasado es una masculinidad limitante muy vinculada con las ideas de poder y heroísmo. Por tanto, la identidad que construyen nuestros jóvenes es una identidad diferenciada entre los géneros.

Finalmente, en relación con si son éticamente legítimas las acciones educativas que se proponen, vemos claramente que perpetúan los roles y estereotipos de género aún presentes en nuestra sociedad. Desde nuestro punto de vista, y ante casos como el analizado, debemos lograr que las propuestas didácticas sean una grieta por la que se cuelen nuevas miradas hacia las colecciones expuestas, con una intención transformadora que puedan ir horadando y erosionando esos discursos hegemónicos heredados.

En todo caso, es necesario realizar más estudios sobre las características de las acciones educativas con perspectiva de género; además, consideramos interesante saber cómo actúan los departamentos didácticos de los museos o las personas encargadas de conducir las actividades educativas a la hora de planificar sus programas didácticos.

Agradecimientos y financiación

Este artículo es resultado del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/, Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los libros de Catarata.
- Aláez, B. (2009). El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública. *Revista española de Derecho Constitucional*, 86, pp. 31-64.
- Albero, S. y Arriaga, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), pp. 1531-1555. Recuperado de: <https://doi.org/10.4471/generos.2018.2921>
- Ashton, J. (2018). *Feminism and Museums: Intervention, Disruption and Change* (vol.2). MuseumEtc Ltd.
- Avrami, E., Macdonald, S., Mason, R. and Myers, D. (2019). *Values in Heritage Management: Emerging Approaches and Research Directions*. Getty Conservation Institute.
- Baena Alcántara, M. D. (2012). La historia contada: Museos Arqueológico de Córdoba. En López Fernández-Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (eds.). *El protagonismo de las mujeres en los museos* (pp. 127-138). Fundamentos.
- Banchs, M. (2000). Representaciones Sociales, memoria social e identidad de género. *Akademos*, 2(1), pp. 59-76.
- Bendix, R., Eggert, A. and Peselmann, A. (2012). *Heritage Regimes and the State*. Universitätsverlag Göttingen.
- Bennet, T. (2005). Civic Laboratories: Museums, Cultural Objecthood and the Governance of the Social. *Cultural Studies*, 19(5), pp. 521-547. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/09502380500365416>
- Birriel Salcedo, M.M. y Rísquez Cuenca, C. (2016). Patrimonio, turismo y género. Estrategias para integrar la perspectiva de género en el patrimonio histórico. *Revista PH*, 89, pp. 128-133. Recuperado de: <http://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3753>

- Cacheda, M. (2019). La coeducación patrimonial o cómo aplicar la perspectiva de género en la educación patrimonial en instituciones culturales y museos. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), pp. 273-300. Recuperado de: <https://doi.org/10.29192/claeh.38.2.12>
- Cacheda, M., López, C. y Torres, A. (2017). El programa educatiu del conjunt d'art rupestre de la Roca del Moros (Cgü, Lleida): identitat, coeducació i competències per a la inclusió educativa. *HER&MUS, Heritage&Museography*, 18, pp. 131-144.
- Constitución Política de España [Const.] Art. 14. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Cuenca, J. M. (2003). *El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, pp. 1-11. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Deepwell, K. (2006). *Feminist Curatorial Strategies and Practices since the 1970s, in New Museum Theory and Practice*. Blackwell.
- Del Valle, T (1997). *Andamios para una nueva ciudad. Lecturas desde la antropología*. Cátedra.
- Delgado Algarra, E. J. y Estepa-Giménez, J. (2107). Educación ciudadana y dimensiones de la Memoria en la enseñanza de Ciencias Sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), pp. 259-278.
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C. & López-Meneses, E. (2019). Multicultural competence and Cosmopolitan citizenship in the Hispanic-Japanese context of Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), pp. 166-183. Recuperado de: doi: 10.7821/naer.2019.7.425
- Ebeling, S. (2018). *Naturing Gender and gendering nature in museums*. Routledge.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a New European Agenda for Culture*, COM/2018/267 final.
- European Council (2014). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on a Work Plan for Culture (2015-2018)*, OJ C 463, 23.12.2014, 4-14.

- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Marín Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonio en conflicto y pensamiento crítico”. En Gómez Carrasco, C. y Miralles, P. (eds.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoque de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, pp. 117-134. Recuperado de: Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.08
- Fernández de Paz, E. (2015). Museos de Antropología. Antropología en los museos. *Revista Andaluza de Antropología*, 9, pp. 1-15.
- Fernández Valencia, A. (2012). La historia de las mujeres en los museos: discursos, realidades y protagonismo. En López Fernández-Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (eds.). *El protagonismo de las mujeres en los museos* (pp. 11-30). Fundamentos.
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, pp. 184-214. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=18213
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), pp. 483-500. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fraser, N. (2007). Feminist Politics in the Age of Recognition: A Two-Dimensional Approach to Gender Justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), pp. 23-52.
- García Luque, A. (2017). Aprender el patrimonio con perspectiva de género. *Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 15, pp. 79-91.
- García Toral, J. (2014). Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Murcia). *Panta Rei*, 8, pp. 97-119. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/pantarei/2014/7>
- García Valecillo, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Cabás*, pp. 58-73.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Gómez-Pellón, E. (2008). Museos etnológicos y educación. En Pereiro, X., Prado, S. y Takenaka, H. (eds.). *Patrimonios culturales: educación e interpretación. Cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 237-254). Ankulegi Antropología Elkartea.
- Graham, B. & Howard, P. (2008). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*. Ashgate.
- Hafstein, V. (2012). Cultural Heritage. En Bendiz, R. y Hasan-Rokem, G. (eds.). *Companion of Folklore* (pp. 500-519). Blackwell.
- Keller, E. F. (1989). The Gender Science System: Or, Is Sex to Gender as Nature is to Science? En Tuana, N. (eds.). *Feminism and Science* (pp. 33-44). University Press.
- Kirkwood, J. (1987). *Tejiendo rebeldías*. La Morada/Cem.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (1995). Theorizing Heritage. *Ethnomusicology*, 39(3), pp. 367-380.
- Krasny, E. (2016). Curatorial Materialism. A Feminist Perspective on Independent and Co Dependent Curating. *On Curating*, 29, pp. 96-107. Recuperado de: <https://www.on-curating.org/issue-29-reader/curatorial-materialism-a-feminist-perspective-on-independent-and-co-dependent-curating.html#.YU13ni0IN-V>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 340.
- Llorenç, P. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, pp. 17-35.
- Lucas Palacios, L. (2019). *Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación*. McGraw Hill: Interamericana de España, SLU.
- Lucas Palacios, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En Cuenca López, J.M., Martín Cáceres, M. y Estepa-Giménez, J. (Eds). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la Escuela y el Museo*. TREA: Gijón.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), pp. 5-15.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2020). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), pp. 27-45. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Moghadam, V. & Bagheritari, M. (2007). Cultures, Conventions and the Humans Rights of Women: Examining the Convention for Safeguarding Intangible Cultural Heritage and the Declaration on Cultural Diversity. *Museum International*, 59, pp. 9-18.
- O'Neill, M.C. & Dufresne-Tassé, C. (2012). *Best practices in museum education and cultural programmes. Planning, developing and evaluating a programme*. ICOM-CECA. Recuperado de: <http://bit.ly/2I4FmfB>
- Quintero, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones. Contradicciones de un patrimonio 'democratizador'. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, Patrimonio inmaterial. Reduccionismos, conflictos e instrumentalizaciones, pp. 48-69.
- Reading, A. (2015). Making Feminist Heritage Work: Gender and Heritage. En Waterton, E. y Watson, S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*, pp. 397-413. PalgraveMacmillan.
- Richard, N. (2010). *Crítica de la Memoria (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Roigé, X. & Frigolé, J. (2010). Introduction. In Roigé, X. & Frigolé, J. (eds.). *Constructing Cultural and Natural Heritage. Parks, Museums and Rural Heritage* (pp. 9-24). ICRPC.
- Smith, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. In Graham, B. y Howard, P. (eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 159-178). Ashgate Publishing.
- Tolia-Kelly, D. P. (2006). Affect -an ethnocentric encounter? Exploring the universalist imperative of emotional affectual geographies. *Area*, 38 (2), pp. 213-217.
- UNESCO (2015). Gender Equality, Heritage and Creativity: Now Available in Chinese, Spanish, English and French. Recuperado de: <https://en.unesco.org/news/gender-equality-heritage-and-creativity-now-available-chinese-spanish-english-and-french>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.