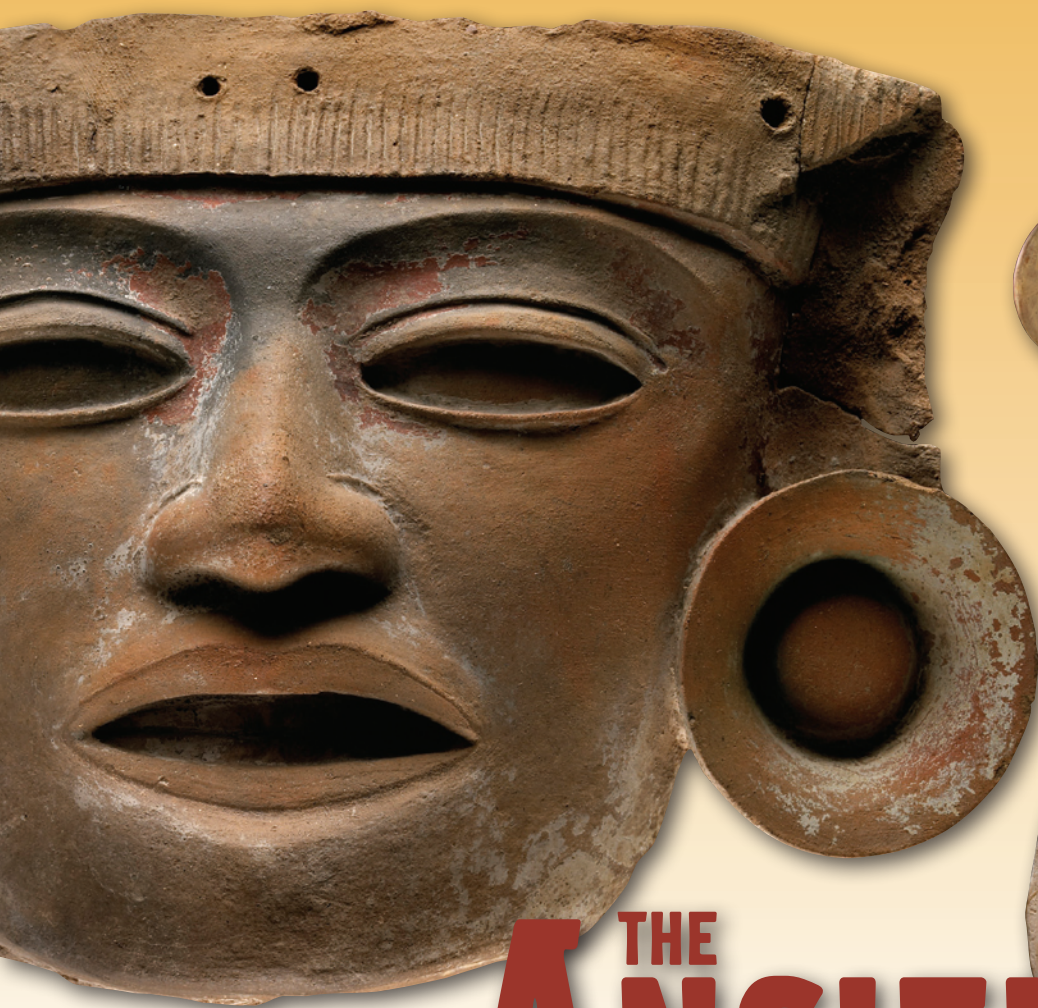




THE ANCIENT AMERICAS

Siga la historia épica de los pueblos de las Américas. Esta exposición presentará la historia diversa y fascinante de las antiguas culturas de América del Norte, Central, Sur y el Caribe, desde los primeros humanos que aparecieron en el Hemisferio Occidental, hasta fines de 1400 D.C.

Las Américas en la Antigüedad

Exposición permanente, a partir del 9 de marzo de 2007 (Admisión general gratuita)

Esta guía del educador se divide en cinco partes:

- Guía de la exposición que incluye Aprendizaje y Enseñanza sobre la guía de las culturas indígenas
- Bibliografía: recursos para el profesor y los alumnos
- Hechos notables
- Vocabulario
- Un mapa peatonal

Las Américas en la Antigüedad consiste de 8 galerías. Encontrará más de 2,200 artefactos, así como numerosas estaciones interactivas, presentaciones de video, y paneles de información de la perspectiva indígena contemporánea. Antes de que visite la exposición, lo invitamos a pasar un momento viendo la información sobre el sitio web del Museo en www.fieldmuseum.org/ancientamericas para comenzar a planear su visita. Esta guía incluye una sección introductoria, *Aprendizaje y Enseñanza sobre Culturas Indígenas*, que deberá ser revisada antes de su visita a la exposición *Las Américas en la Antigüedad*. También recomendamos utilizar algunos de nuestros hechos notables y actividades previas rápidas para presentar a sus alumnos los temas de la exposición. Aconsejamos centrar su visita en el estudio a fondo de una o dos secciones dentro de la exposición. Cada sección de esta guía tiene una introducción, preguntas y respuestas dirigidas, actividades previas, actividades del paseo temático, y actividades posteriores para ayudar a encauzar la experiencia de sus alumnos.



Reconocimientos:

Los miembros del Comité Asesor de Educadores de *Las Américas en la Antigüedad* contribuyeron enormemente a esta guía del educador. Entre los participantes activos se incluyen: Jolene Aleck

(Paiute del norte), Mary Ann Bloom, Tracy Boland, Claudia Bravo,

Dan Brinkmeier, Linda Comminos, Mara Cosillo-Starr, Eileen Day (Chiricahua/ Apache), Mónica García, Leah Gotcsik, Paul Guggenheim, Luis Guzmán,

Frances Hagemann (Ojibwe/Metis), Tammy Haggerty-Jones, Anne James, Kelly Naughton, Michele Nowak, Beth Spencer, and Dorene Wiese (Minnesota White Earth Ojibwe).

Patrocinador principal

 **McCormick Tribune Foundation**

Patrocinadores de la exposición

Sr. y Sra. Michael W. Ferro, Jr.

Sr. y Sra. Miles D. White

 **Abbott Fund**

 **TW Foundation**

Con el apoyo generoso de Ernst & Young LLP y Bank of America.

Los programas de educación son apoyados en parte por The Searle Funds de The Chicago Community Trust, Sr. and Sra. Martin J. Koldyke, The Lloyd A. Fry Foundation y The Segal Family Foundation II.

El apoyo para la traducción al idioma español de estos materiales fue proporcionado por el Fondo Albert Pick, Jr.



Primera Parte:

Página(s)

- Correspondiente a los Estándares del Estado de Illinois (ILS)
- Introducción a la Exposición *Las Américas en la Antigüedad*
- Aprendizaje y Enseñanza sobre las Culturas Indígenas

3–4

5

6–9

Segunda Parte:

Página(s)

- Hechos Notables Programas, Exposiciones, y Recursos Afines para Profesores y Alumnos

56–68

Tercera Parte:

- Hechos Notables
- Lista de Vocabulario

69–70

71–75

Cuarta Parte:

- Mapa Peatonal

76

Sección/Galería 1:

Americanos de la Era Glacia

10–16

Sección/Galería 2:

Cazadores y Recolectores Innovadores

17–23

Sección/Galería 3:

Aldeanos Agricultores

24–27

Sección/Galería 4:

Líderes Poderosos

28–32

Sección/Galería 5:

Gobernantes y Ciudadanos

33–38

Sección/Galería 6:

Constructores de Imperios

39–43

Sección/Galería 7:

Primeros Contactos

44–49

Sección/Galería 8:

Descendientes Vivos

50–55

Créditos de imágenes:

Cubierta, a la derecha: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114447_01d, A114445_02d, A114443_06d, A114474_04d
 Página 1, arriba y abajo: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114471_13d, A114472_05Adc, A114473_09d
 Página 3: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114449_04d
 Página 10: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114450_08d
 Página 13: ©Wood Ronsaville Harlin, Inc.
 Página 17: ©The Field Museum/Peggy Macnamara
 Página 19: ©The Field Museum/Peggy Macnamara
 Página 24: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114442_09d

Página 28: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114444_05d
 Página 30: ©The Field Museum, A110028c
 Página 33: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114521_01d
 Página 34: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114446_02d
 Página 36: ©Wood Ronsaville Harlin, Inc.
 Página 39: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein A114449_04d
 Página 41: ©Wood Ronsaville Harlin, Inc.
 Página 44: ©The Field Museum, A107621c
 Página 49: Frances Hagemann
 Página 52: ©2006 The Field Museum/J.Weinstein GN90901_30d

Estándares del Estado de Illinois (ILS)

con adaptaciones a actividades específicas y niveles de grados



El uso de materiales de la guía del educador, en combinación con el paseo temático a *Las Américas en la Antigüedad*, le ayudará a estructurar el aprendizaje de las experiencias que corresponden a los siguientes estándares de aprendizaje de Illinois. Esta exposición, al mismo tiempo que es conveniente para todos los alumnos sin tener en cuenta el nivel del grado que cursen, se equipara estrechamente a los conceptos estudiados más adelante en las escuelas elemental y media. Los alumnos de quinto y sexto grado de Illinois encontrarán conexiones explícitas a la mayor parte de los currículos de estudios sociales de Illinois, así como una riqueza de conexiones interdisciplinarias.

Letras Inglesas

Objetivo del Estado 1:

Leer con comprensión y fluidez.

Objetivo del Estado 2:

Leer y entender a los representantes de la literatura de varias sociedades, eras e ideas.

Objetivo del Estado 3:

Escribir para comunicar una variedad de propósitos.

Objetivo del Estado 5:

Usar el arte del lenguaje para adquirir, evaluar y comunicar información.

Matemáticas

Objetivo del Estado 7:

Calcular, hacer y utilizar las mediciones de objetos, cantidades y relaciones y determinar los niveles aceptables de la exactitud.

Objetivo del Estado 8:

Aplicar métodos algebraicos y analíticos para identificar y describir modelos y relaciones de datos, resolver problemas y predecir resultados.

Objetivo del Estado 9:

Aplicar métodos geométricos para analizar, clasificar y sacar conclusiones sobre puntos, líneas, planos y espacio.

Objetivo del Estado 10:

Recopilar, organizar y analizar datos utilizando métodos estadísticos; predecir resultados; e interpretar la incertidumbre, utilizando conceptos de probabilidad.

Ciencia

Objetivo del Estado 11:

Entender los procesos de la investigación científica y diseño tecnológico para investigar cuestiones, realizar experimentos, y solucionar problemas.

Objetivo del Estado 12:

Entender los conceptos fundamentales, principales e interconexiones de la vida, ciencias físicas y de la tierra/espacio.

Objetivo del Estado 13:

Entender las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en contextos históricos y contemporáneos.



Estándares del Estado de Illinois (ILS)

con adaptaciones a actividades específicas y niveles de grados



Ciencias Sociales

Objetivo del Estado 14:

Entender los sistemas políticos, con énfasis en los Estados Unidos.

Objetivo del Estado 15:

Entender los sistemas económicos, con énfasis en los Estados Unidos.

Objetivo del Estado 16:

Entender los eventos, tendencias, personas y movimientos que forman la historia de Illinois, los Estados Unidos y otras naciones.

Objetivo del Estado 17:

Entender la geografía mundial y los efectos de la geografía en la sociedad, con énfasis en los Estados Unidos.

Objetivo del Estado 18:

Entender los sistemas sociales, con énfasis en los Estados Unidos.

Bellas Artes

Objetivo del Estado 25:

Conocer el lenguaje de las artes.

Objetivo del Estado 26:

A través de la creación y la realización, entender cómo se producen las obras de arte.

Objetivo del Estado 27:

Entender el papel de las artes en las civilizaciones pasadas y presentes.

Idiomas Extranjeros:

Objetivo del Estado 29:

Utilizar el idioma de destino para desarrollar un entendimiento de las costumbres, artes, literatura, historia y geografía relacionadas con el idioma de destino.



Entre el final de la última Era Glacial y 1500 D.C., miles de sociedades distintas establecieron su hogar en las Américas. Estas sociedades crearon una rica diversidad de sistemas sociales, lenguas, arte, y religiones, independientes de —y antes de— la llegada de los europeos. A través de los objetos que dejaron y los sitios donde vivieron, usted encuentra algunos de los muchos pueblos que vivieron en la América precolombina del Norte, Central, del Sur y en el Caribe. A medida que los alumnos investigan la historia de los pueblos de las Américas, descubrirán que la experiencia americana es una historia *humana* que se refiere a todos nosotros actualmente.

Pase a *Las Américas en la Antigüedad* para descubrir la abundante creatividad, relaciones dinámicas, y contribuciones duraderas de los primeros pobladores de las Américas.

- Descubra la forma en que la gente no sólo sobrevivía, sino prosperaba durante la Era Glacial y atestigüe lo que “surgió” cuando los grupos recolectores y cazadores experimentaron con sus recursos a través del tiempo.
- Averigüe lo que pasó cuando los pueblos se afincaron en aldeas agrícolas, y cómo cambiaron los estilos de vida de los primeros pobladores.
- Examine los diferentes tipos de liderazgo de las primeras sociedades, incluyendo la forma en que la vida se alteraba cuando las personas más poderosas tomaban decisiones por comunidades enteras.
- Entérese acerca de una serie de sociedades que usaban acertadamente los recursos locales, creaban comunidades, formaban gobiernos, construían ciudades, y creaban monumentos en arte y arquitectura.
- Explore cómo y por qué se formaron los imperios multiétnicos en las Américas, y cómo era la vida en estas sociedades enormes.
- Investigue la forma en que los pueblos indígenas contemporáneos mantienen los vínculos con sus ricas herencias mientras viven y trabajan en el mundo moderno.

Esta exposición de 19,000 pies cuadrados presenta más de 2,200 objetos, que abarcan desde obras de arte a objetos diarios, mapas, dioramas, fotografías, videos, y estaciones interactivas. Cada galería de *Las Américas en la Antigüedad* presenta también paneles informativos “El Pasado se Encuentra con el Presente: Voces de Nuestros Pueblos” que destacan temas de la exposición que son importante para los pueblos indígenas contemporáneos. Estos paneles presentan retratos a todo color y citas de primera mano de los pueblos indígenas de América del Norte, Central y del Sur. Al final de la exposición, conozca a algunos descendientes contemporáneos de los primeros pobladores de las Américas, y posteriormente investigue la arqueología de la exposición de las Américas. Venga a escuchar las historias de pueblos y sociedades de todas las Américas a través del tiempo, tanto pasado como presente.

Si bien **se requiere registrarse previamente para todos los paseos temáticos en el Field Museum**, no se requiere boleto por tiempo de entrada para *Las Américas en la Antigüedad*. **Regístrese en línea en www.fieldmuseum.org/fieldtrips o llame al 312.665.7500** para obtener más información. Debido a que la exposición es tan grande y cubre una variedad de culturas y regiones de las Américas, recomendamos a los profesores concentrarse en una o dos de las galerías en cada paseo. Ya que esta exposición es permanente, esperamos que la disfrute utilizándola como recurso de enseñanza para múltiples paseos temáticos durante los años por venir.

El aprendizaje y la enseñanza de las culturas indígenas de las Américas pueden ser un desafío para los educadores. Podemos carecer de confianza en nuestro conocimiento de este tema y cuestionarnos sobre nuestra capacidad para analizar de modo susceptible cuestiones de origen étnico en una clase multicultural. Hasta hace poco, el estudio de los grupos indígenas ha estado ausente o se ha distorsionado en muchos currículos estatales. Se ha prestado poca atención a la importante y continua contribución de los pueblos indígenas a nuestro entorno americano contemporáneo. Los estereotipos sobre personas indígenas han contribuido a concepciones inexactas y estáticas de parte de los alumnos en cuanto a estas culturas diversas. Si bien el tema puede ser difícil, es determinante para profesores y alumnos erradicar los estereotipos, y cambiar sus opiniones de un modo abierto.

Si bien esta guía describe estrategias para impartir clases sobre culturas indígenas en el aula, los profesores también deberán buscar recursos adicionales que les ayuden a concientizar a los alumnos sobre sus propios estereotipos o preconcepciones referentes a los pueblos nativos, tanto antiguos como contemporáneos. Debbie Reese (1996) y Donnarae MacCann (1993) sugieren que los clichés no siempre son evidentes en las personas. Algunos profesores pueden tener poca experiencia para hablar sobre pueblos indígenas en el aula, y pueden sentirse mal preparados para cubrir temas sobre la gran diversidad e identidades culturales únicas de los pueblos nativos. Bernhard Michaelis (1997) cree que estas diferencias no son claras para muchos porque la diversidad de los pueblos indígenas no se refleja ni se presenta exactamente en los materiales educativos ya disponibles ni en los espectáculos populares. Esto significa que los profesores deberán ser muy críticos y conscientes al seleccionar materiales y recursos para el aula. También hay que tener presente que los profesores pueden integrar estudios culturales en cada faceta del plan de estudios, ya que los alumnos están mejor equipados para entender la diversidad si la ‘ven’ en muchas especialidades académicas. Por ejemplo, estudiar experiencias indígenas en literatura, arte, ciencia, matemáticas, e historia.

Estrategias para la Enseñanza sobre Pueblos Indígenas y Culturas Diversas

Las siguientes sugerencias están basadas en parte en materiales desarrollados por The D’Arcy McNickle Center for the History of the American Indian que se encuentra en la Newberry Library, Chicago; Eiteljorg Museum of American Indians and Western Art, Indianapolis; Council on Interracial Books for Children; Ableza Institute; Native Nevada Classroom; y recursos disponibles en el sitio web de The Clearinghouse on Early Education and Parenting (CEEP).

Cuando se enseña sobre los pueblos indígenas, podría ser útil tener presentes algunas de estas ideas:

Cómo Entender la Diversidad

1. **Evite presuponer que no hay ningún alumno nativo en su clase.** No todos son identificables como indígenas.
2. **Permita que los alumnos estudien sus culturas, y las culturas de otros.** De presentarse la oportunidad de utilizar la misma perspectiva para analizarlas a ambas, pueden evitarse algunos estereotipos a medida que los alumnos observan las semejanzas al mismo tiempo que también observan importantes diferencias entre su cultura y la de otros.
3. Recuerde a los alumnos que aunque muchas culturas indígenas comparten la experiencia común de marginalización y colonialismo en el pasado, **diferentes grupos también tienen diversas historias individuales que son igualmente importantes para la historia de las Américas.**
4. **Evite seleccionar a alumnos indígenas,** pidiéndoles que describan tradiciones de sus familias, o culturas de sus pueblos. No dé por sentado que todos los niños nativos conocen su herencia, o la ascendencia de todos los pueblos indígenas, o que deseen actuar como expertos sobre su herencia.
5. Siempre que sea posible, **utilice libros y materiales que estén escritos e ilustrados por indígenas,** como canciones, poemas, discursos, y escritos; éstos muestran las habilidades lingüísticas de los pueblos nativos, muchos de los cuales vienen de una fuerte tradición oral. También hay buenos recursos de autores no nativos. Recomiende libros y publicaciones fáciles de conseguir que muestren a diversos niños contemporáneos ocupados en sus actividades habituales diarias, jugando al baloncesto, montando bicicletas, así como actividades más tradicionales.



6. **Ayude a los niños a entender que los indígenas tienen una amplia variedad de rasgos físicos, atributos, antecedentes, y valores, igual que la gente de todas las culturas.** Algunos niños piensan que todas las personas nativas tienen el mismo aspecto. Cuestione los estereotipos “occidentales” que tan a menudo se ven en películas y otras formas de medios. Hable de por qué los estereotipos son dañinos para todos nosotros.
7. **Hable sobre la comida étnica, pero asegúrese de indicar que no todos los miembros de un grupo cultural en particular comen un alimento específico.**
8. **Es importante que los alumnos sepan que hay continuidad en muchas sociedades indígenas, y que algunas prácticas espirituales y culturales tradicionales están de varias maneras fuertemente relacionadas con el presente, y hoy tienen un gran significado** (Reese 1996).
9. **No haga divisiones de indígenas y no indígenas como “nosotros” y “ellos”, o “nuestra cultura” y “sus maneras”.** El lenguaje es muy poderoso. Señale que el origen étnico y la identidad son complejos, y que hay muchas variaciones en lo que las personas piensan que son, no sólo “indígenas” o “no indígenas”. En su lugar, explique que los pueblos nativos fueron los primeros pobladores de las Américas y enfatice los grandes beneficios de las personas con diversos antecedentes que conviven juntas.

Integración de Estudios Culturales

10. **Enseñe historias nativas como parte regular de la historia americana.** Cuando sea posible, utilice materiales exactos que pongan la historia en perspectiva, así como documentos primarios.
11. **Las Américas han sido y están habitadas actualmente por naciones separadas y pueblos indígenas con nombres, lenguas, historias, creencias, y culturas diferentes que merecen reconocimiento.** Presente materiales que muestren respeto y entendimiento de la sofisticación y complejidades de las sociedades nativas, pasadas y presentes.
12. **Los indígenas, los nativos, y los indios americanos son términos ampliamente específicos. Cuando hablen en general sobre los indígenas de todas las Américas, quizá los educadores deseen concentrarse en los términos “indígenas” y “nativos”, ya que ambos representan términos colectivos que se refieren a muchos grupos indígenas diferentes con historias y antecedentes culturales distintos.** Cuando hablen específicamente de ciertos grupos indígenas, utilicen afiliaciones culturales específicas. Lo ideal es utilizar el nombre del grupo específico: por ejemplo, miami, maya de Yucatán, yaquí, tairona, tlingit, etc. Agrupar todos los pueblos nativos no permite que los alumnos vean la gran diversidad de culturas que tiene las Américas, pasadas y presentes.
13. **Hable en el aula sobre las vidas de los indígenas.** Invite a miembros de comunidades nativas a su clase, y trátelos como profesores. Enfatice el hecho de que los nativos representan hoy la mitad de las lenguas y culturas de los Estados Unidos, lo que incluye a más de 500 grupos diferentes que reflejan la gran diversidad geográfica, lingüística, socioeconómica, y educativa.

Elección cuidadosa de materiales y recursos para el aula

14. **Investigue a fondo las tradiciones e historias pasadas y presentes de los pueblos nativos** antes de enseñar dicho material a la clase.
15. **Aunque actualmente hay aproximadamente dos millones de norteamericanos nativos en los Estados Unidos, muchos libros y materiales educativos comunican la idea de que los indígenas existieron sólo en el pasado. Apártese de esta clase de recursos.**
16. **Seleccione cuidadosamente los dibujos, cuadros, y fotografías que evitan los estereotipos.** Incluso las fotografías pueden engañar y presentar sólo la interpretación de un instante en el tiempo.
17. **Elija libros en los que los indígenas sean retratados como verdaderos seres humanos con resistencias y debilidades, en los cuales se eviten los estereotipos y los clichés, y en los que las diferencias regionales y culturales sean reconocidas cuando sea pertinente.**



18. **Evite presentar artes, artesanías y actividades que trivialicen la vestimenta, el baile, o las ceremonias nativas.** Por ejemplo, ponerse cintas con plumas en la cabeza es a menudo una actividad popular elegida por los niños más pequeños para representar a los norteamericanos nativos. Históricamente, las plumas de águila se las ponían sólo ciertos miembros de grupos culturales de las Llanuras que se habían distinguido como merecedores de tal adorno. Los tocados emplumados no eran adornos que se usaban todos los días, sino más bien en ocasiones ceremoniales especiales (Michaelis 1997). Hoy, las plumas son artículos muy religiosos para algunos grupos tribales nativos. Dése cuenta que muchas canciones, bailes, leyendas, y ceremonias de pueblos indígenas también se consideran sagrados y no deberán ser representados como una actividad.
19. Cuando hable de moradas, asegúrese de señalar que **hoy los indígenas también viven en casas, departamentos, casas móviles, y otras formas de alojamiento** igual que los pueblos no nativos en todas partes de las Américas.
20. Incorpore materiales de enseñanza que **muestren a mujeres, ancianos, y niños indígenas como parte integral e importante de las sociedades nativas.**
21. A pesar de la molestia obvia de las comunidades indígenas causada por la presencia europea en las Américas, **hay también numerosas historias y narraciones históricas de la fuerte resistencia ejercida ante la invasión de los colonizadores y estilos de vida europeos.** Estas historias son elementos importantes en la historia de las Américas, y deberán destacarse cuando sea posible.

Los profesores están en una posición única para responder a los estereotipos indígenas de los jóvenes mediante los recursos disponibles, y para destacar el valor y beneficios de la diversidad en nuestras comunidades. Por ejemplo, el Centro para el Entendimiento y Cambio Cultural y el Departamento de Educación del Field Museum ofrecen programas públicos en los museos locales y centros culturales como recursos para aprender sobre las culturas abundantemente diversas de Chicago. Aumente su conocimiento sobre los indígenas, buscando diversas experiencias culturales donde usted vive.

Para obtener recursos adicionales para dar clases sobre las culturas indígenas, vea la lista que se recomienda a continuación, así como la lista al final de la guía del educador.

Referencias citadas:

- Aula de Nevada Nativa, www.unr.edu/nnap/NT/i-8_9.htm
- Centro D'Arcy McNickle. 1990. Lista de verificación. *Meeting Ground*, Biannual Newsletter of the D'Arcy McNickle Center, Issue 23, The Newberry Library, 60 West Walton Street, Chicago, Illinois 60610.
- Centro de Documentación sobre la Educación Temprana y Crianza de los Hijos—CEEP www.ceep.crc.uiuc.edu
- Centro para el Entendimiento y Cambio Cultural, The Field Museum www.fieldmuseum.org/research_collections/ccuc/default.htm
- Consejo sobre Libros Interraciales para Niños. 1977. *Estereotipos, Distorsiones y Omisiones de los Libros de Historia Estadounidenses*. Consejo sobre Libros Interraciales para Niños, Centro de Recursos para Educadores sobre Sexismo y Racismo, New York.
- Eiteljorg Museum of American Indians and Western Art, www.eiteljorg.org
- Estrategias para la Enseñanza de las Ciencias a Indios Americanos, www.as.wvu.edu/~equity/native.html
- Extensión de Antropología del Smithsonian, www.nmnh.si.edu/anthro/outreach/sterotyp.html
- Hirschfelder, Arlene e Yvonne Beamer. 2000. *Indios Americanos Hoy: Recursos y Actividades para Educadores, Grados 4-8 (Native Americans Today: Resources and Activities for Educators, Grades 4-8.)* Teachers Ideas Press, CO.
- Instituto Ableza, www.ableza.org
- McCann, Donnarae. 1993. *Indios Americanos en Libros para los Jóvenes (Native Americans in Books for the Young). Enseñanza de Literatura Multicultural para Grados K-8 (In Teaching Multicultural Literature in Grades K-8)*, Ed. V. Harris. Christopher Gordon Publishers, MA.
- Michaelis, Bernhard. 1997. *Enseñando a los Niños la Maravillosa Diversidad de los Indios Americanos (Teaching Kids the Wonderful Diversity of American Indians)*. Children and Families 16 (4): Otoño.
- Reese, Debbie. 1996. *Enseñando a los Chiquitos sobre los Indios Americanos*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL.



Recursos adicionales recomendados para el profesor: sitios web

- Directrices para la Selección de Materiales Culturalmente Apropriados en el Aula, www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/79/a0.pdf
- El Rincón del Profesor: Enseñanza sobre Asuntos Indígenas, www.UnderstandingPrejudice.org
- Geografía Indígena, Museo Nacional del Indio Americano, www.indigenouseogeography.si.edu/home.asp?lang=eng
- Historia de los Indios Americanos e Información Tribal, www.americanindians.com/NorthAmericanTribes.htm
- Lenguas Nativas de las Américas para Niños, www.native-languages.org/kids.htm
- Literatura de Niños Nativos Americanos, www.library.humboldt.edu/~berman/naclit.htm
- Literatura Indio Americana, www.indians.org/Resource/natlit/natlit.html
- NativeWeb – Foros de Discusión Orientados para Profesores Implicados en Educación Nativa, www.nativeweb.org/community/bboard
- Programa de Educación Nativa Americana, www.fwps.org/info/naep/
- Voces Indígenas, Historia Digital, www.digitallhistory.uh.edu/native_voices/native_voices.cfm

Recursos adicionales recomendados para el profesor: Libros

- Cleary, Linda, y Thomas Peacock. 1998. *Collected Wisdom: American Indian Education*. Allyn and Bacon, MA.
- Gravelle, Karen. 1995. *Soaring Spirits: Conversations with Native American Teens*. Franklin Watts, New York.
- Harvey, Karen, Lisa Harjo, y Jane Jackson. 1997. *Teaching about Native Americans*. National Council for the Social Studies, Maryland.
- Hirschfelder, Arlene, Paulette Fairbanks Molin, and Yvonne Wakin. 1982. *American Indian Stereotypes in the World of Children: A Reader and Bibliography*. Scarecrow Press, Inc, New York.
- Huhndorf, Shari. 2001. *Going Native: Indians in the American Cultural Imagination*. Cornell University Press, New York.
- Johnson, Sandy. 1994. *The Book of Elders: The Life Stories and Wisdom of Great American Indians*. HarperCollins, New York.
- Mihesuah, Devon. 1996. *American Indians: Stereotypes and Realities*. Clarity, Ontario.
- Rollins, Peter, y John O'Connor (Editors). 1998. *Hollywood's Indian: The Portrayal of the Native American in Film*. University Press of Kentucky, Lexington.
- Santella, Andrew. 2002. *Illinois Native Peoples*. Portsmouth: Heinemann.
- Slapin, Beverly, and Doris Seale. 1996. *How to Tell the Difference: A Guide to Evaluating Children's Books for Anti-Indian Bias*. Oyate, Berkeley.
- Slapin, Beverly, y Doris Seale. 1998. *Through Indian Eyes: The Native Experience in Books for Children*. American Indian Studies Center, Los Angeles.
- Spindel, Carol. 2002. *Dancing at Halftime: Sports and the Controversy over American Indian Mascots*. New York University Press, New York.
- Stockland, Rennard. 1997. *Tanto's Revenge: Reflections on American Indian Culture & Policy*. University of New Mexico Press, Albuquerque.
- Wall, Steve. 1993. *Wisdom's Daughters: Conversations with Women Elders of Native America*. HarperCollins, New York.
- Wetson, Mary Ann. 1996. *Native Americans in the News: Images of Indians in the Twentieth Century*. Greenwood Press, Westport, CT.

La **Era Glacial** más reciente de la tierra —una época en que las temperaturas globales eran más frías— comenzó hace 2 millones de años, y duró hasta hace aproximadamente 11,000 años. Los **glaciares** cubrieron grandes partes de la Tierra, y los niveles del mar eran inferiores a lo que son ahora. Pero no todas las áreas estaban cubiertas de hielo. Cuando los glaciares finalmente comenzaron a derretirse, crecieron bosques y tundras sobre las tierras sin hielo. En esta galería, los alumnos estarán rodeados por lo que los científicos creen que parecía el área de Chicago durante este **período**. Los **arqueólogos** que estudian el final de la Era Glacial, encuentran la primera evidencia científica en los pobladores de las Américas. Los antepasados de los actuales **indígenas** de las Américas crearon prósperas sociedades y más tarde se adaptaron con éxito a los diferentes ambientes después de la Era Glacial. En esta galería, los alumnos leerán y oirán algunas ideas diferentes sobre la forma en que llegaron los primeros pobladores a establecerse en las Américas. Los arqueólogos contemplan diferentes clases de evidencia para contar su historia acerca del origen de las Américas, incluyendo artefactos, **ADN**, grupos sanguíneos, y lenguajes. Muchos grupos indígenas tienen historias tradicionales sobre dónde y cómo se originaron sus pueblos. Muchos dicen que sus antepasados vivieron siempre en el mismo lugar, pero otros también cuentan historias de largas migraciones y viajes a las nuevas tierras. Estos relatos —esenciales para las identidades indígenas— han sido pasados de generación en generación. Los alumnos pueden investigar estos diferentes modos de conocer el pasado. A lo largo de esta exposición, los alumnos se darán cuenta que la experiencia americana es una historia *humana* que se aplica a todos nosotros hoy.



Continuando a través de la galería, los alumnos encontrarán dos formas de **puntas de proyectil** de las Américas – las de los Clovis de Norteamérica, y las Colas de Pescado de América Central y América del Sur. Los arqueólogos han determinado que los pueblos que utilizaban las puntas Clovis aparecen en el registro arqueológico hace aproximadamente 13,500 años (11,500 A.C.) y que estos pueblos habían dejado de utilizarlas hace aproximadamente 13,000 años (11,000 A.C.) En la actualidad, estas fechas varían según la forma en que los científicos las reportan y utilizan. Los alumnos pueden estudiar las semejanzas y diferencias de las sutilmente trabajadas herramientas de piedra Clovis y Cola de Pescado, y localizar en un mapa en qué parte de las Américas se han encontrado las puntas Clovis. Los fabricantes de ambas clases de puntas dependían de la caza y la recolección, de modo que sus herramientas eran de gran importancia. Mujeres, hombres, y niños probablemente todos desempeñaban papeles en la caza y en la preparación de la carne, pieles, y huesos para su uso. Los niños aprendían la forma de realizar las tareas observando a sus padres y hermanos mayores.

Los especímenes tocables de esta sección incluyen dientes de **mastodonte** y **mamut**. Los gráficos de los animales hoy **extinguidos** incluyen al mamut, el mastodonte, el perezoso gigantesco, el caballo, y el bisonte; una proyección de video de tamaño natural también representa a los mamuts en su entorno natural. Hay también una presentación de video sobre la dificultad que implicaba la fabricación de las puntas (hoy sólo unos **talladores de pedernal** (*flintknappers*) pueden reproducir las herramientas), y cómo ésta exigía compartir el conocimiento para sobrevivir. El final de esta galería, y el principio de la galería de los **Cazadores y Recolectores Innovadores** representan el ambiente cambiante de la Era Glacial, donde los climas y las plantas se vuelven más como los de hoy, y muchos mamíferos grandes se extinguen. Anime a los alumnos a ver un video en esta sección acerca de la vida después de la Era Glacial.

Asegúrese de visitar nuestra nueva exposición de 27,000 pies cuadrados, *Planeta en Evolución*, ¡y métase de lleno a la Era Glacial! www.fieldmuseum.org/evolvingplanet.



Sección/Galería 1: Americanos de la Era Glacial

Preguntas y Respuestas Dirigidas

Preguntas dirigidas:

1. ¿A qué se parecían los ambientes de la Era Glacial? ¿En qué se diferencian los ambientes de la Era Glacial y el ambiente del Medio Oeste de hoy?
2. ¿Qué clases de interpretaciones diversas existen sobre la forma en que llegaron los primeros pobladores a establecerse en las Américas?
3. ¿Dónde piensan los arqueólogos que vivieron los fabricantes de las puntas Clovis, y dónde piensan que vivieron los fabricantes de las puntas Cola de Pescado? ¿Quiénes vivían en Illinois? ¿Qué características específicas definen a las dos clases de herramientas de piedra?
4. ¿Por qué piensan los arqueólogos que había comunicación sustancial entre las **sociedades** Clovis a través de Norteamérica?
5. Al final de última Era Glacial, ¿por qué los pobladores tuvieron que adaptarse a un ambiente cambiante?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. En el área de Chicago, la tierra fue cubierta predominantemente por bosques de abeto; los lagos y pantanos eran comunes en todo el Medio Oeste. Las temperaturas eran más frías que las de hoy; así, muchas de las plantas y animales del área de Chicago eran diferentes de aquellos que encontramos actualmente en la región. Algunos animales que vivieron en el Medio Oeste durante la Era Glacial más reciente incluían mamuts, mastodontes, perezosos de tierra, castores gigantes, y gatos dientes de sable. La exposición *Planeta en Evolución* y el sitio web son grandes recursos para el estudio adicional de los ambientes de la Era Glacial (www.fieldmuseum.org/evolvingplanet/).
2. La gente entiende el mundo de manera diferente, y tiene ideas diversas sobre la forma en que llegaron los primeros pobladores a establecerse en las Américas. Muchos indígenas tienen creencias que describen que sus orígenes aquí en las Américas se relacionan con su creación o historias de origen. Los arqueólogos proponen que los primeros pobladores **emigraron** de Asia, pero hay ideas diferentes acerca de evidencias a favor y en contra de estas rutas de migración. La galería *Americanos de Era Glacial* cubre varias hipótesis de migración, así como diversas historias de origen.
3. Las puntas de lanza Clovis se encuentran desde Maine hasta Washington, lo cual sugiere que los fabricantes de las herramientas vivieron en toda América del Norte. Las puntas Cola de Pescado se encuentran a través de América Central hasta el extremo sur de América del Sur. Los primeros pobladores que hicieron y usaron puntas Clovis vivieron en todo Illinois. Las puntas Clovis tienen una **acanaladura** central única bajo el centro de la punta, y las puntas Cola de Pescado tienen un pedúnculo estrecho, ligeramente acampanado.
4. Los arqueólogos sugieren que hubo una comunicación considerable entre los pueblos Clovis. Las puntas de lanza Clovis se encuentran de costa a costa en América del Norte. Grupos diferentes de pobladores tenían puntas de lanza muy similares que requerían un alto grado de habilidad para producirlas. La presencia de puntas de lanza Clovis en tantos lugares sugiere que los fabricantes compartían los conocimientos sobre la elaboración de las puntas con los grupos vecinos, quienes a su vez los compartían con otros grupos. Finalmente, la información se extendió a través del continente. Los alumnos pueden aprender más sobre este tipo de comunicación temprana con una presentación de video sobre los antiguos fabricantes de las puntas Clovis.
5. Los pobladores tuvieron que adaptarse porque el ambiente que los rodeaba cambiaba enormemente. Como verán los estudiantes en la siguiente galería *Cazadores y Recolectores Innovadores*, los pobladores se adaptaron hábilmente a través de la creatividad humana. Los primeros pobladores experimentaban para solucionar los desafíos que se les presentaban hacia el final de este período, la Era Glacial. La gente comenzó a cambiar sus estilos de vida, y estos estilos de vida encajaban mejor en los nuevos ambientes que surgieron al final de la Era Glacial, que incluía desiertos, bosques, montañas, y selvas tropicales —todo lo cual era muy diferente del ambiente de la Era Glacial anterior.



Sección/Galería 1: Americanos de la Era Glacial

Actividades previas

1. Proporcione a los alumnos una lista de herramientas conocidas, y pídale hacer un dibujo de memoria de una herramienta que ellos utilicen a menudo. Haga que los alumnos escriban un párrafo descriptivo sobre cómo les ayuda la herramienta a realizar una tarea importante y por qué.
2. Divida la clase en grupos de 4, y pida a un grupo investigar el ambiente de la Era Glacial que verán en la exposición de *Las Américas en la Antigüedad*, y los otros tres grupos que investiguen ambientes que surgieron *después* de la Era Glacial. Eligiendo regiones diferentes, los 4 grupos pueden describir qué recursos estarían disponibles en aquellos ambientes para alimentarse, construir moradas, confeccionar ropa y herramientas, crear arte. En la clase, cree un mapa de las Américas con una llave que denote la información que recopiló cada grupo. Vea www.museum.state.il.us/exhibits/ice_ages para obtener información útil.
3. Pida a los alumnos que dibujen cómo podrían haber lucido los perezosos gigantes y los mastodontes durante la Era Glacial en Illinois. En la clase, investiguen estos mamíferos y luego dibujen y pinten un perezoso o mastodonte de tamaño natural. Pegue el animal en la pared, y haga que los alumnos se paren al lado del animal para comparar el tamaño.
4. Generen una lista de alimentos favoritos y haga que los alumnos ilustren el origen de cada ingrediente (vea www.foodmuseum.com para obtener más ideas). Pida a la clase que comparen sus propias experiencias sobre la forma en que se consiguen y hacen los alimentos hoy, con los métodos que pudieron haber usado los habitantes más tempranos de las Américas.
5. Después de proporcionar una descripción del ambiente natural del Medio Oeste de hace aproximadamente 13,000 años, pida a los alumnos hacer sugerencias sobre las clases de herramientas que usaba la gente en el pasado. Haga que los alumnos comuniquen algunas de sus ideas con base en su conocimiento del ambiente de hace 13,000 años. ¿Qué materiales se conservan mejor que otros? ¿Qué papel desempeñó el ambiente en la preservación de **artefactos** encontrados en las Américas?

Actividades del paseo temático

1. Hay muchos modos diferentes de explicar la forma en que llegaron los primeros pobladores a establecerse en las Américas. Pida a los alumnos que elijan una de las formas en que llegaron los primeros pobladores a establecerse en las Américas para que la describan a través de una ilustración, utilizando la información de la galería.
2. Los arqueólogos encuentran dos tradiciones de puntas de lanza hechas por los indígenas de las Américas hace 13,500 - 13,000 años. Compare la información sobre estos dos tipos de puntas de lanza (Clovis y Colas de Pescado). Pida a los alumnos que describan por qué tienen nombres diferentes, y que dibujen en el mismo papel una de cada una de las puntas que encontraron en la exposición. Haga que los alumnos expliquen por qué las puntas son tan similares, o por qué no son exactamente iguales. También se puede utilizar un diagrama de Venn para mostrar las semejanzas y diferencias de las puntas de lanza.
3. Pida a los alumnos que representen e imaginen que son parte de las sociedades que produjeron las puntas Clovis o Cola de Pescado. ¿Qué miembros de la sociedad son y cómo consiguieron ese estatus? Pida a los alumnos que dibujen un cuento infantil que describa diferentes días de una “semana típica,” utilizando la información que encontraron en la exposición.
4. El labrado de las puntas Clovis es difícil; sólo los flintknappers pueden reproducir hoy esas herramientas. Pida a los alumnos que escriban un diario como si ellos fueran un tallador de pedernal, describiendo lo que sería un día haciendo herramientas. Las anotaciones pueden incluir esbozos acerca de dónde provino el **chert** para las herramientas, y cómo eran las diferentes etapas del proceso de fabricación de la herramienta.
5. En la galería *Americanos de la Era Glacial*, haga que los alumnos copien 4 descripciones de artefactos y clasifiquen los artefactos que han seleccionado (por ejemplo, por color, forma, tamaño, material, etc.) Asegúrese de recomendar a los alumnos que estudien los cuatro casos diferentes. Después de clasificar los artefactos, pida a los alumnos que comuniquen sus métodos, y la razón de por qué organizaron sus artefactos como lo hicieron.



Sección/Galería 1: Americanos de la Era Glacial (continuación)



Actividades posteriores

1. Haga que los alumnos se dividan en pequeños grupos y generen ideas para una estrategia de caza a fin de atrapar a un mamut de 10 pies (3 metros). Pida a los alumnos que piensen qué herramientas van a necesitar, cuántos deberán participar en la caza, a qué hora del día sería mejor, y cómo lo trasladarán al grupo.
2. Los alumnos pueden probar su conocimiento sobre el ambiente de la Era Glacial con un juego de memoria, utilizando los “naipes” del Ambiente de la Era Glacial que se incluyen en esta guía.
3. Pida a los alumnos que describan un día típico de la vida de esos grupos. ¿Qué actividades comprenden un “día normal”? ¿En qué actividades similares podrían los primeros pobladores de las Américas haberse ocupado a diario? ¿Cómo pudieron haber aprendido a realizar estas actividades? Haga que los alumnos escriban un cuento acerca de un día en la vida de un muchacho o muchacha de 11 años de hace 10,000 años en América del Norte, seguida de un conjunto de historias similares de su ciudad en la actualidad.



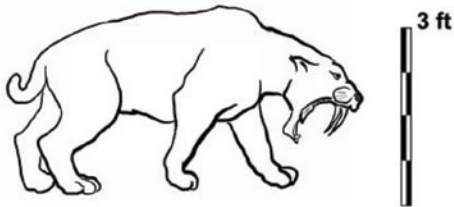
4. Los antiguos pobladores indígenas caminaban por todas partes. Pida a los alumnos que averigüen cuánto tiempo le tomaría a un grupo de pobladores (incluyendo niños y personas mayores) caminar desde Seattle, WA a Santiago, Chile. Luego haga que los alumnos localicen en un mapa la esquina de las calles Madison y State Street (0/0) de Chicago. Utilizando la información que recopilen sobre la distancia de Seattle a Santiago, pida a los alumnos que identifiquen otro pueblo o ciudad que esté a la misma distancia de la esquina de las calles de Madison y State. Pida a los alumnos que encuentren un local que esté al norte, oeste, o al este de las calles Madison y State. Los alumnos también pueden investigar los rastros de los antiguos indígenas de Chicago, y buscar conexiones entre estos rastros y caminos de Chicago en la actualidad.
5. Compare un esqueleto de gato diente de sable con un pecarí. Indique a los alumnos que registren la información sobre las semejanzas y diferencias, utilizando un diagrama de Venn. Con base en la información del esqueleto solamente, haga que cada alumno reconstruya a los animales en sus ambientes de la Era Glacial en un diorama 3D. (www.museum.state.il.us/exhibits/larson/smilodon.html)



Naipes para el Juego de Memoria de la Era Glacial



Smilodon - means "knife-tooth" in Greek; weighed 450 pounds and had 7 inch long fangs; it became extinct about 10,000 years ago



Giant Bison -

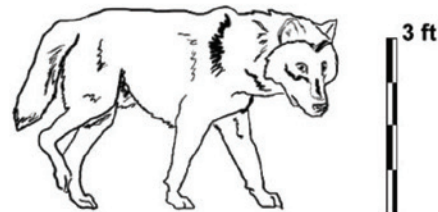
travelled in migratory herds; from tip to tip, horns were 3 feet wide; were herbivores



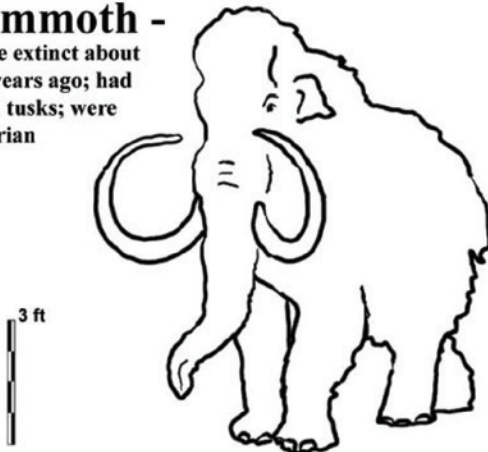
Giant Beaver - the beaver's teeth could be 6 inches long; fossils have been found in Ohio, Wisconsin, Indiana, and Minnesota; it is a rodent



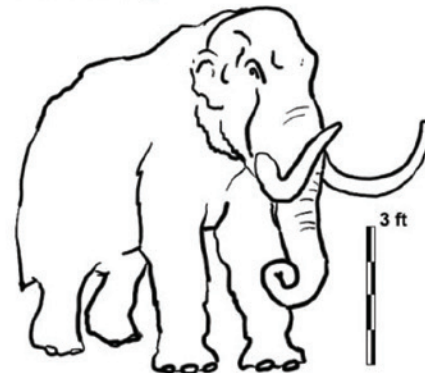
Dire Wolf- hunted in packs; is part of the dog genus; weighed about 110 pounds



Mammoth - became extinct about 3,500 years ago; had curved tusks; were vegetarian



Mastodon - means "nipple tooth" in Greek; are not part of the elephant family; their horizontal tusks could be 15 feet long





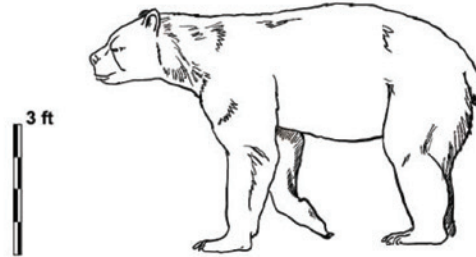
Naipes para el Juego de Memoria de la Era Glacial



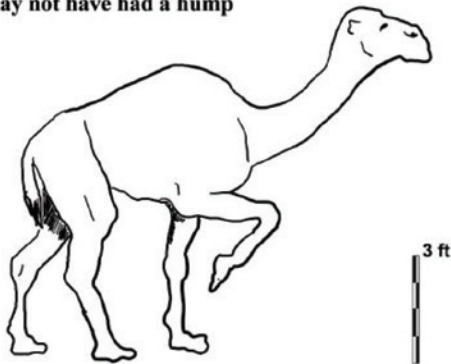
Glyptodont - means "grooved tooth" in Greek; is a relative of the armadillo; had a top speed of 1 or 2 miles per hour



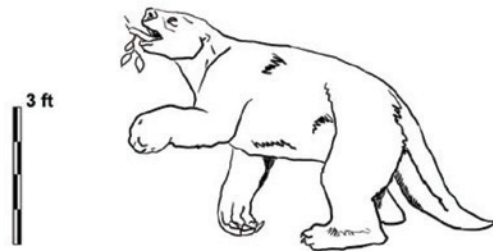
Short-faced Bear - when standing, was over 11 feet tall; was an omnivore; also known as *Arctodus*



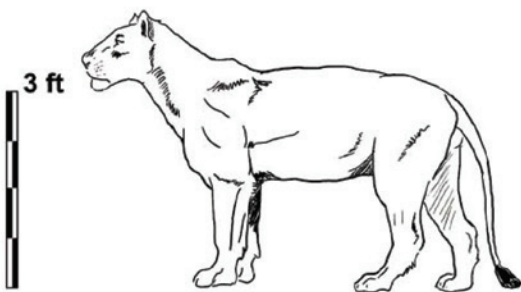
Camelops - was an herbivore; first appeared in North America 45 million years ago; may not have had a hump



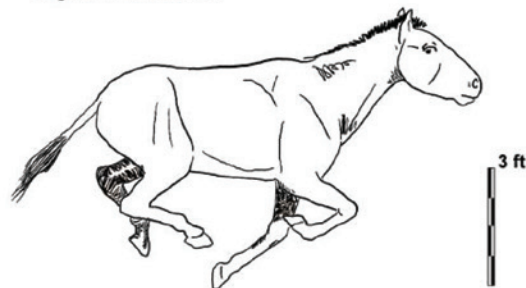
Ground Sloth - distantly related to armadillos and anteaters; weighed over 3,500 pounds; had huge claws and was an herbivore



American Lion - used its 4-foot-long tail to keep balanced while chasing down prey; male lions had no mane; they had a very large brain relative to the rest of the body



Western Horse - existed in North America before the Spanish re-introduced horses; resembled the African zebra; scientific name of *Equus occidentalis*





Naipes para el Juego de Memoria de la Era Glacial



Clovis Point -

named for the town of Clovis, New Mexico, where they were first found; made by flaking pieces of flint; the points were tied to wooden shafts to make spears

2 in



Fishtail

Point -
typically found in South America; formed by flaking pieces of flint

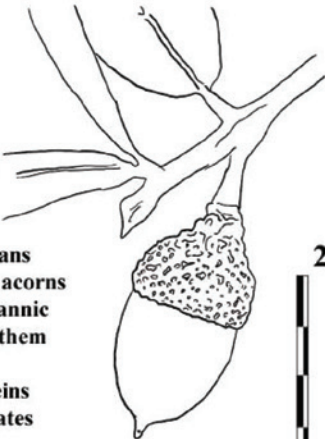
2 in



Acorn -

the fruit of an oak tree; ancient Americans would soak the acorns to remove the tannic acid and make them edible; rich in nutrients, proteins and carbohydrates

2 in



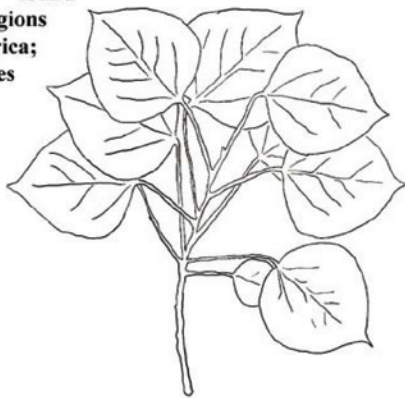
Coast Live Oak - the source of edible acorns; found in the coastal regions of southwest US; can be 90 feet tall when mature

2 in



Aspen - found in northern regions of North America; grow in colonies from a single seed

2 in



California

Juniper -
the fruit is edible; th twigs can be used to make tea; native to southwest US

2 in



Sección/Galería 2: Introducción: Cazadores y Recolectores Innovadores



Aunque compartimos muchos rasgos importantes con los humanos de otros tiempos, uno en particular es nuestra creatividad natural. Después de la Era Glacial, muchos de los animales de que dependían las personas se extinguieron y comenzó a surgir una variedad más amplia de ambientes: desiertos, bosques, montañas, y selvas tropicales. Estos factores presentaron desafíos, pero también nuevas oportunidades. Los pobladores comenzaron a moverse hacia diferentes regiones, donde experimentaban creativamente con los recursos de estos nuevos ambientes, y solucionaban los problemas de sus vidas —inventando cosas notables que nosotros damos por hecho. Sus capacidades innovadoras eran aún más determinantes cuando se enfrentaban a la escasez de alimentos o a las catástrofes naturales.

En esta sección, los alumnos desafiarán el punto de vista “primitivo” de los **cazadores-recolectores** y explorarán la forma en que su creatividad e innovación durante largos períodos de tiempo condujeron a muchas sociedades diferentes a través de las Américas —incluyendo algunas que experimentaron con la agricultura conforme los antiguos pobladores se enfrentaban a la escasez de recursos.



La galería destaca los aspectos más notables de los pueblos de la costa de California, la las montañas andinas de Perú, los valles fluviales de los Estados Unidos del Este, y el Valle de Tehuacán en México. Los alumnos aprenderán que no todos los cazadores y recolectores tenían movilidad; si había regiones particulares con muchos recursos, algunos cazadores y recolectores pudieron haber decidido establecerse cerca de estos recursos como los antiguos pobladores de la costa de California, quienes incorporaron las bellotas como parte principal de su dieta. Otros pueblos, como los de las montañas andinas, pasaron de la caza al pastoreo de **camélidos**, cambiando drásticamente su estilo de vida y los animales de los que dependían. Los cazadores y recolectores de lo que es ahora los EE.UU del Este manipularon de alguna manera el **cultivo** de las plantas salvajes locales, y crearon nuevas fuentes de alimento fáciles de cosechar. En el Valle de Tehuacán, los pobladores experimentaron con el **maíz domesticado** al mismo tiempo que cazaban y recolectaban. En una pared de alimentos, los alumnos pueden aprender cosas sobre los importantes alimentos de hoy que fueron domesticados por los pobladores de las Américas durante miles de años. ¿Cómo sabemos cómo era la vida de estos antiguos cazadores y recolectores? Los alumnos examinarán los artefactos, réplicas de especímenes, ilustraciones y mapas para aprender más sobre la creatividad y experimentación de estos ingeniosos innovadores. Mientras pasan a la galería *Aldeanos Agricultores*, un video les describe los cambios de cuando los antiguos pobladores comenzaron a instalarse en lo que es ahora el suroeste de Norteamérica.



Sección/Galería 2: Cazadores y Recolectores Innovadores

Preguntas y Respuestas Dirigidas



Preguntas dirigidas:

1. Después de la Era Glacial, ¿por qué era tan importante para la gente continuar siendo creativa e innovadora? Piense en algunas formas en que la gente demostraba la creatividad.
2. ¿Cuáles son algunas de las ventajas del estilo de vida de los cazadores y recolectores?
3. A los pobladores de la costa sur de California se les acredita una gran creatividad que condujo a muchos inventos que les hicieron la vida más fácil. ¿Cuáles son algunos de estos inventos?
4. ¿Cuál es la innovación más significativa de los pueblos Asana de las montañas andinas, y cómo piensan ustedes que ésta afectó su vida cotidiana?
5. ¿Qué nuevo modo de recolectar o producir alimentos desarrollaron con el tiempo los antiguos pobladores de lo que es ahora los Estados Unidos del Este?
6. ¿Qué son **domesticados**, y cómo domesticaron las plantas y los animales salvajes los antiguos pobladores?
7. ¿Dónde experimentaban los pobladores con maíz domesticado, pimientas, y alubias para complementar sus dietas de caza y recolección a principios de 4000 A.C.?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. La creatividad y la innovación eran muy importantes a medida que los climas y ambientes cambiaban drásticamente y muchos animales se extinguían. La gente era innovadora en los modos en que decidieron vivir en sus nuevos entornos, los cuales tenían ambientes diferentes con recursos diferentes.
2. En primer lugar, los cazadores y recolectores tenían más tiempo libre que los agricultores. En segundo, este estilo de vida les proporcionaba una dieta balanceada y más robusta, baja en azúcares y grasas, lo que significaba buena salud y pocas caries. En tercer lugar, los individuos tenían más independencia, ya que no había personas o múltiples “líderes” que instruyera formalmente a todos en el grupo sobre qué hacer. Así, mujeres, niños y ancianos, todos tenían papeles importantes en el grupo y eran muy respetados, como era el caso en las comunidades que cultivaban la tierra, presentadas en la sección *Aldeanos Agricultores* de la exposición. En cuarto lugar, los cazadores y recolectores desarrollaron excelentes habilidades de observación, y por tanto un conocimiento sofisticado de su ambiente y todos sus recursos y peligros.
3. Los antiguos habitantes de la costa de California inventaron arpones, anzuelos y finas redes para pescar, elaborados abalorios de concha para intercambio, y el procesamiento de la bellota. Las invenciones mejoraron el éxito y la eficiencia de la pesca, permitieron el acceso de la gente a recursos importantes fuera de su propia región, y más personas se alimentaban con bellotas ricas en calorías.
4. Los pueblos Asana idearon formas para pastorear a los camélidos domesticados para la carne y lana. El cambio de depender de la caza y el pastoreo permitió a los pueblos Asana volverse más sedentarios. A la larga, los camélidos proporcionaron mucho alimento a los pueblos Asana, que complementaron con el procesamiento de plantas y la caza.

Sección/Galería 2: Cazadores y Recolectores Innovadores

Preguntas y Respuestas Dirigidas (continuación)



5. Con el tiempo, los primeros pobladores del Este se establecieron en comunidades sedentarias, experimentando con el cultivo de plantas salvajes. El cultivo creó nuevas fuentes de alimentación que tenían a la mano y eran fáciles de cosechar.
6. Los domesticados son plantas y animales que dependen de la gente para su atención y propagación. Los primeros pobladores manipularon sus recursos de animales y plantas locales mediante la crianza de ciertos animales, o la siembra de ciertas semillas en vez de sólo recolectar y cazar. Con el tiempo, estas acciones resueltas y casuales crearon domesticados, cambiando tanto los rasgos físicos como la genética de los animales y plantas salvajes.
7. Evidencias procedentes de Tehuacán sugieren que los antiguos pobladores del área experimentaron con el maíz domesticado sin dejar de practicar la caza y la recolección. Durante este tiempo, plantaron y cosecharon maíz y otros domesticados. A medida que aumentaban las poblaciones y se necesitaba más alimento, la gente domesticó y comió plantas que se convirtieron en la fuente primaria de alimentación.



Actividades previas

1. La nuez de Brasil es una fuente importante de proteínas y calorías en el Amazonas de hoy, así como lo fue en el pasado. Haga copias del dibujo *Del Bosque a la Ciudad* al final de esta sección. Haga que los alumnos escriban un relato, describiendo la forma en que se cosecha y procesa la nuez en Bolivia antes de terminar en los anaqueles de las tiendas de comestibles y en las casas de hoy. ¿Cómo habrá sido este proceso en el pasado?
2. El mar era un recurso determinante para los primeros pobladores de la costa. Pida a los alumnos que investiguen las clases de peces que viven a lo largo de la costa occidental de Norteamérica (un buen recurso es www.sbnature.org/research/anthro/chumash/health.htm). En pequeños grupos, haga que los alumnos realicen dibujos con diferentes formas y tamaños de anzuelos para pescar diferentes clases de pescado, y que hagan después anzuelos de cartón. Pida a los alumnos que lleven sus anzuelos cuando visiten la galería *Cazadores y Recolectores Innovadores* para compararlos con los verdaderos artefactos. Una vez de regreso en el aula, haga que los alumnos comuniquen la nueva información que aprendieron sobre los comienzos de la pesca en la costa de California.
3. Los arqueólogos con frecuencia hacen **hipótesis** sobre la función de un artefacto con base en el modelo o la forma. Proporcione a los alumnos imágenes de las diferentes primeras herramientas de piedra de las Américas, y pídales que hagan hipótesis sobre cuáles eran sus usos, basados en la forma. Los alumnos pueden hacer un informe cuando regresen al salón de clases, utilizando tarjetas didácticas con los dibujos de las herramientas y sus usos al reverso.
4. Las responsabilidades de los primeros pobladores de las Américas a menudo dependían de la edad y el género. Pida a los alumnos que opinen sobre los papeles y responsabilidades de los jóvenes, adultos y ancianos de sus propias comunidades, y que escriban una narración corta sobre estos papeles. Una vez que la clase vea la galería *Cazadores y Recolectores Innovadores*, pida a los alumnos que comparen sus narraciones con lo que aprendieron sobre los papeles y responsabilidades de las sociedades de recolectores y cazadores.
5. La bellota era una fuente importante de alimentación para los primeros pobladores de las Américas. Mediante el uso de la caja de conocimientos *Hábitats de Animales: El Roble* del Harris Educational Loan Center, para orientación (www.fieldmuseum.org/harrisloan), pida a los alumnos que ilustren las etapas de diferentes ciclos de vida de los perfiles del árbol y las hojas de roble de dos especies diferentes de robles.

Actividades del paseo temático

1. Los pobladores anteriores a los Chumash a lo largo de la costa del sur de California actual dependían del mar para su alimentación. Pida a los alumnos que tomen notas detalladas que incluyan dibujos de varias herramientas de pesca de los Pre-Chumash mostradas en la exposición, y que describan cómo las usaban. ¿Qué diferencias ven ellos en todos los tipos de recursos de alimentación que los pueblos costeros usaron a través del tiempo, y por qué podrían haber ocurrido estos cambios?
2. Un “**muladar**” es un montón de basura. Haga que los alumnos encuentren un muladar en la exposición. Utilizando sus habilidades de observación, pídales escribir un artículo de periódico que describa lo que ellos ven en las capas del muladar de la galería *Cazadores y Recolectores Innovadores*. Asegúrese que los alumnos expliquen lo que representan las diferentes capas en términos de historia y de la vida diaria de aquella comunidad en el transcurso del tiempo. Los alumnos también pueden examinar la basura histórica más reciente que se encuentra debajo de The Field Museum en la exposición *Basura para Atesorar* que se localiza justo afuera de la exposición *Dentro del Antiguo Egipto* en la planta baja del Museo (www.fieldmuseum.org/plan_visit/groundfloor_plans.htm).
3. Pida a cada alumno que elija en la galería *Pared de Alimentos* un alimento originado en las Américas, y cree una receta o platillo utilizando el alimento elegido. Vayan a la exposición *Plantas del Mundo* para descubrir cómo se utilizan algunas otras fuentes de plantas.



Sección/Galería 2: Cazadores y Recolectores Innovadores (continuación)

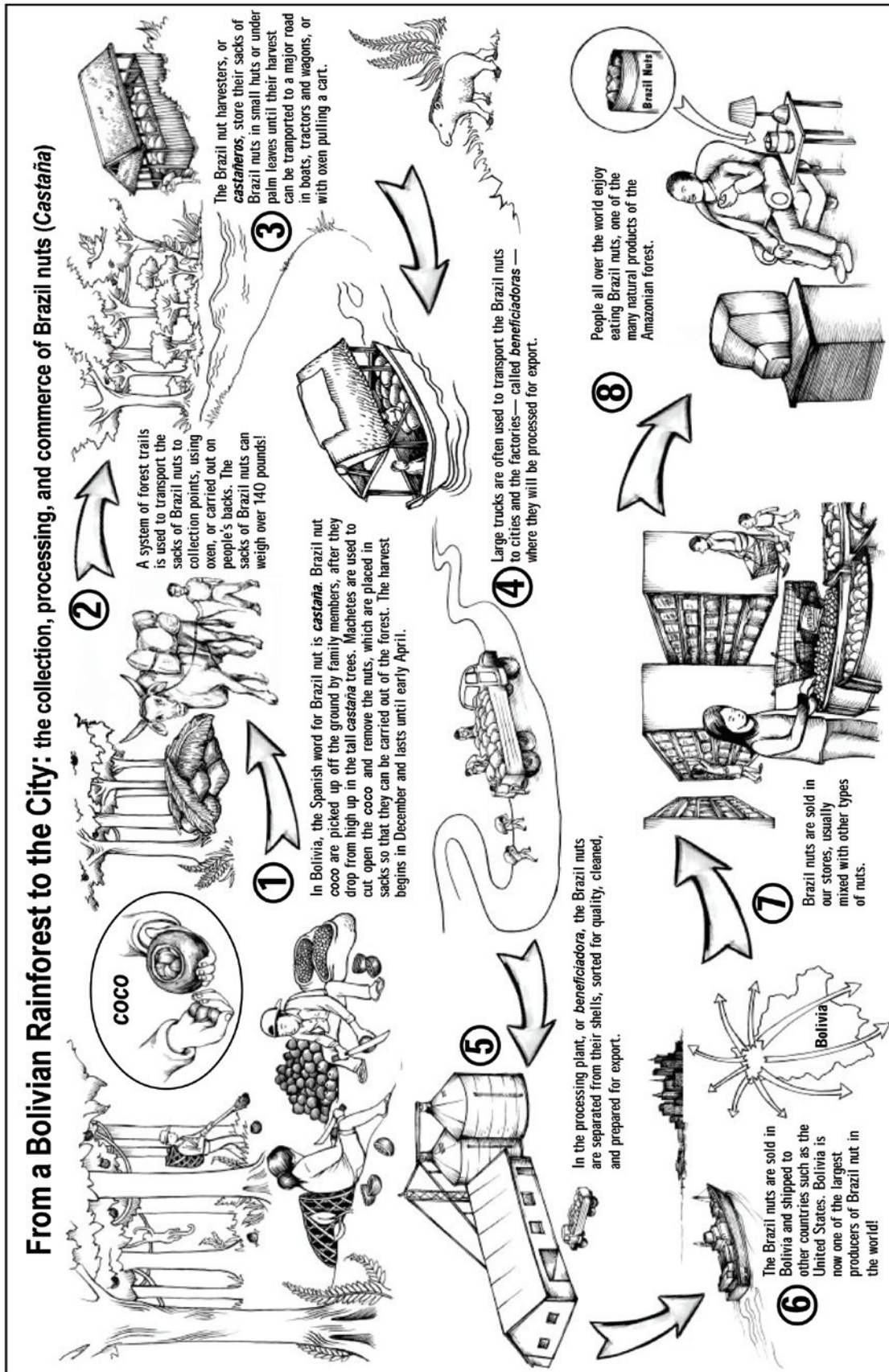


4. Trabajando en un mapa de contornos de América del Norte, del Centro y del Sur (www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas/), pida a los miembros de la clase que identifiquen los lugares de donde provinieron los primeros alimentos. Pida entonces a los alumnos que busquen la galería de herramientas apropiadas para el cultivo, recolección, cosecha, o procesamiento de diferentes clases de alimentos que eran importantes para los antiguos pobladores de las Américas. Finalmente, pida a los alumnos que comparen la creatividad implicada en las técnicas de cultivo/recolección/cosecha/procesamiento de alimentos con los que utilizamos hoy.
5. Pida a los alumnos que lean el panel de la galería *El Pasado se Encuentra con el Presente* que presenta a Noland Johnson (Tohono O'odham) y el tema “innovación”. Haga que los alumnos piensen en cómo trabajarían juntos para construir su propio jardín escolar, y luego muestren las clases de alimentos que les gustaría cultivar. Una vez de regreso en el aula, los alumnos pueden investigar la organización basada en la comunidad de Noland Johnson en www.tocaonline.org/homepage.html.

Actividades posteriores

1. Presente a sus alumnos las **llamas**, utilizando la Tabla KWL (Lo que Sé, Lo que Quiero Aprender, y Lo que He Aprendido). En pequeños grupos, haga que los alumnos diseñen su propio rancho de llamas. Para obtener ideas iniciales, conozca un rancho de llamas en funcionamiento de Illinois (www.thellamafarm.net/History.htm). Recuerde a los alumnos que consideren las necesidades tanto de las llamas como de los rancheros. ¿Cómo coexisten? Pida a los alumnos que desempeñen un papel específico del rancho (pastor, terrateniente, peón de rancho, etc.) Haga que cada alumno escriba su papel y responsabilidades en el rancho. Cada grupo puede compartir, comparar y correlacionar los diseños, desafíos y carga de trabajo del rancho de llamas.
2. Los arqueólogos encuentran evidencias de tejidos de cestas, redes de pesca, y cuerdas ya desde 6,000 A.C. Pida a los alumnos que practiquen, utilizando una cartulina, diferentes técnicas de tejido que aparecen en www.princetonol.com/groups/iad/lessons/middle/weave.htm. ¿Alguna técnica de tejido se ve similar a la cestería o redes de la sección *Cazadores y Recolectores Innovadores* de la exposición?
3. Los primeros pobladores de las Américas eran inventores ingeniosos que creaban soluciones para resolver los problemas, y encontraban modos de ocupar el tiempo libre, y entretener a los niños. Los juegos son un ejemplo de la creatividad humana. Muestre a los alumnos los juegos de los indios americanos a través de la caja de conocimientos del Harris Educational Loan Center, *Juegos Indígenas*, que podrá encontrar en www.fieldmuseum.org/harrisloan, y hablen de las diferentes clases de juegos indígenas. Haga que los alumnos opinen sobre la diferencia y semejanza de los juegos pasados y presentes.
4. La basura proporciona mucha información sobre las sociedades. Haga que los alumnos imaginen que son arqueólogos en el año 3000 D.C. y que han encontrado un muladar del año 2006 **D.C.** ¿Qué clase de cosas pueden los arqueólogos aprender de la basura, y qué clase de información es difícil de reunir mirando la basura? Pida a los alumnos que elaboren un cartel que represente montones de basura, y luego escriban notas detalladas de sus interpretaciones de las personas a partir del año 2006 D.C. con base en sus conclusiones. Como referencia, muestre a los alumnos fotografías del libro *Rubbish! The Archaeology of Garbage* de W. Rathje y C. Murphy (2001).
5. Los antiguos pobladores del Valle de Tehuacán de México cultivaron eficazmente el maíz. Utilice la lección “Cultivo del Maíz” del sitio www.michigan.gov/hal para conocer las etapas del ciclo de vida del maíz (busque bajo “Recursos para Profesores”, y luego escriba en la barra de búsqueda “lección sobre el maíz” y elija el primer enlace).

Sección/Galería 2: Cazadores y Recolectores Innovadores (continuación)



Dan Brinkmeier, Environmental Conservation Program, The Field Museum



Hoja de Actividades: Tabla KWL

(Lo que Sé, Lo que Quiero Aprender, y Lo que He Aprendido)



K	W	L
Lo que sé	Lo que quiero aprender	Lo que he aprendido

Sección/Galería 3: Introducción: Aldeanos Agricultores



Experimentar el estilo de vida agrícola condujo a algunos pueblos a aumentar sus lazos con la tierra a través del cultivo y domesticación de las plantas. Cuando los pobladores llegaron a valerse de la agricultura, a menudo se asentaban en aldeas permanentes (sedentismo). A medida que los pobladores se asentaban para practicar la agricultura, la pesca, e incluso la caza y la recolección, se unían para hacer las cosas en grupo, o en comunidad. Una vez que se formaban estas comunidades afincadas, la vida cambiaba radicalmente para las familias, y regiones enteras. Los arqueólogos hallaron evidencias de aldeas establecidas, que incluían hogares permanentes y estructuras de almacenamiento, cerámica, e irrigación de cultivos.

En esta área de la exposición, los alumnos podrán analizar las preguntas sobre por qué algunos pobladores decidieron instalarse, en vez de elegir un estilo de vida predominantemente de caza y recolección —una pregunta que los científicos continúan investigando hoy. Los pobladores presentados en esta galería incluyen los de las comunidades de pueblo ancestral (Mesa Verde, Chaco, Kayenta, y Cibola) en lo que es el Suroeste de los EE.UU. (750–1400 D.C.) También se identifican en el mapa casi al final de la galería otras de las primeras aldeas afincadas, que incluyen a los antiguos pueblos iroqueses en un área que hoy es el estado de Nueva York y Ontario, Canadá (1200–1500 D.C.), y los antiguos tainos en el Caribe (300 A.C.–600 D.C.)



Un punto destacado de la galería incluye una réplica en tamaño natural de una casa típica de una comunidad **pueblo** en aproximadamente 1300 D.C.

Los alumnos podrán conocer los tipos de actividades que ocurrían en las casas a medida que avanzan por los salones recreados, e imaginan a familias enteras viviendo en el pequeño espacio. Los asuntos familiares y la importancia de la comunidad se abordan afuera del *bloque de cuartos* de la plaza de pueblo, mientras los alumnos aprenden acerca de los cambios causados por la agricultura y la vida de la aldea a partir de objetos antiguos, y dos presentaciones de video. Los alumnos pueden probar la habilidad de sus manos en la molienda del maíz, y aprender sobre los beneficios y las desventajas de una dieta a base de maíz. Mujeres, hombres, y niños todos tenían tareas específicas en las sociedades de pueblo ancestral; los objetos de la exposición que se usaban para realizar estas tareas demuestran la importancia de todos los miembros de las sociedades de pueblo ancestral.

Los alumnos también podrán ver una comunidad típica de indígenas puebloancestrales a través de una pintura mural a gran escala que se extiende a lo largo de la pared de la galería. Otro punto destacado es una colección impresionante de recipientes de cerámica de los indígenas de pueblo ancestral decorados con diseños ornamentales únicos. Una forma en que las comunidades expresaban la identidad era a través de diferentes estilos y diseños de cerámica. Los alumnos pueden examinar la increíble diversidad de los diseños de cerámica mientras aprenden sobre las comunidades únicas que los produjeron. Esta sección también presenta una actividad interactiva práctica de **tiesto** (trozos de vasijas) que destaca la importancia de la comunidad. A medida que deje la galería, vea una presentación en video y aprenda más sobre las sociedades como la de los antiguos habitantes taino de Puerto Rico, donde ciertos individuos comenzaron a tomar decisiones por las comunidades en conjunto.



Sección/Galería 3: Aldeanos Agricultores

Preguntas y Respuestas Dirigidas



Preguntas dirigidas:

1. Hubo tanto beneficios como desafíos para las familias agricultoras. ¿Cuáles son algunas de las muchas formas en que la agricultura cambió la vida de los pobladores?
2. ¿Cuáles son algunos ejemplos de evidencias arqueológicas de la identidad compartida —o una relación entre los pobladores basada en las semejanzas culturales (o geográficas o históricas)— de las aldeas o territorios de los indígenas de pueblo ancestral?
3. ¿Fueron todos los aldeanos afincados agricultores de tiempo completo?
4. Entre 1200–1500 D.C., ¿los pobladores de la costa del Este de lo que es ahora los EE.UU. dependían mucho más de la caza y la recolección o del cultivo de la tierra? ¿Qué clase de recursos locales estaban disponibles en esta zona?
5. Los primeros pobladores taino de lo que hoy es Puerto Rico combinaron eficazmente la agricultura y la pesca, haciendo uso de los muchos recursos locales que tenían disponibles. ¿Cuáles eran algunos de los recursos caribeños disponibles, y cuales eran las cosechas que cultivaban los primeros tainos?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. La ventaja del cultivo de la tierra aumentaba la seguridad de tener un surtido de alimentos más grande y más confiable, cooperación en la producción y toma de decisiones en cuanto a los alimentos, y una base de operaciones; todo lo cual permitía a las familias que cultivaban la tierra tener a más hijos. Entre los desafíos se incluía trabajar horas más largas que los cazadores-recolectores que atendían plantas y animales, y dependían de una dieta basada en gran medida en una fuente de alimento: el maíz, que significaba una disminución de la salud. No muy distinto de hoy, las aldeas y los vecinos a veces discrepaban sobre los recursos locales disponibles. Estos tipos de desafíos afrontados por un estilo de vida agrícola, condujo a los arqueólogos a hacerse preguntas interesantes sobre por qué los antiguos pobladores querían cultivar la tierra.
2. Los arqueólogos encuentran evidencias de que los indígenas de pueblo ancestral compartían una identidad en arte, arquitectura, y ropa. Había cientos de pueblos que cultivan la tierra en el Suroeste; y si bien todas estas comunidades eran similares de algún modo, cada comunidad también tenía una identidad distinta. Todas las ollas que se ven en esta sección de la exposición tienen diseños negros o rojos pintados sobre fondos blancos, y pueden parecer iguales a primera vista, pero realmente son diferentes. Muchos alfareros de las aldeas usaban diferentes estilos de pintura y diseños que eran **exclusivos** de su región, y eran producidos por la mayoría de los alfareros de las mismas aldeas. Pero aunque los estilos y diseños sean exclusivos de comunidades individuales, hay también grandes semejanzas entre estos estilos y diseños usados por varias comunidades de toda una gran área regional. Los arqueólogos encuentran este tipo de diseños interesantes a través del tiempo y a través del espacio (geográfico), con estilos y diseños que se usaron en tiempos anteriores, distintos de los que se usaron más tarde, y por gente diferente. Estos diseños sirven como un ejemplo de la identidad de comunidad.
3. No, no todos los antiguos aldeanos de las Américas como aquellos del Suroeste eran estrictamente agricultores. Por ejemplo, algunos combinaban el cultivo de las plantas con la caza y recolección tradicionales, mientras que otros aldeanos afincados no practicaban la agricultura en absoluto. Los alumnos podrán ver cómo recolectaban, cazaban y cultivaban la tierra algunos aldeanos del Este, examinando los artefactos e ilustraciones en la galería *Aldeanos Agricultores*, los cuales ayudan a contar la historia de las vidas diarias de aquellos que dependían fuertemente de la pesca y la agricultura. La gente se afincaba por una variedad de motivos, pero todas las aldeas tenían amplios recursos de alimentos naturales o creados por la mano humana, en un lugar.
4. Muchos pobladores de la costa del Este de lo que es ahora EE.UU. cultivaba cosechas que incluían maíz, alubias, y calabazas, pero a diferencia de los agricultores del Suroeste, dependían enormemente de la caza y la recolección. El ambiente del bosque local ofrecía una variedad de animales y plantas que incluían fresas, bellotas, ciervos, palomas migratorias, y pescado blanco.
5. Los antiguos pueblos taino de Puerto Rico cultivaban la **mandioca** y la piña para alimento, y el **maguey/agave** y algodón para la ropa y otros tejidos. También pescaban en el mar pescados, moluscos y cangrejos.



Sección/Galería 3: Aldeanos Agricultores



Actividades previas

1. La decoración de cerámica fue muy especializada en algunas aldeas de pueblo ancestral. Pida a los alumnos que utilicen papel cuadriculado para diseñar modelos repetitivos y geométricos para decorar la parte exterior de un tazón de cereal. Haga que los alumnos piensen qué diseños funcionarían mejor sobre el interior y el exterior de un tazón. Pida a los alumnos que comparen sus diseños, y describan cómo son similares o diferentes. ¿Qué puede haber conducido a algunas semejanzas y diferencias en la clase?
2. Los símbolos, los colores, y los modelos a menudo eran usados para significar la pertenencia a una comunidad específica. Estos indicadores proporcionan información sobre una persona simplemente mirándolos. Pida a los alumnos que hagan una lista de 2 comunidades a las cuales ellos pertenecen (ej., escuela, aula, iglesia, centro social, vecindad, música, artes, u organizaciones de deportes, etc.) Haga que dibujen o describan un indicador de identidad para cada comunidad. Si todavía no tienen un símbolo o marcador, los alumnos pueden diseñar su propio símbolo. Pida a los alumnos mencionen el significado del indicador que han dibujado o descrito.
3. Algunos animales son importantes para la cultura americana actual, como el águila americana, o los perros y gatos, que a menudo son animales domésticos. Los animales eran espiritualmente significativos para muchos de los antiguos pobladores de las Américas. Divida a los alumnos en cuatro grupos, y pida a cada grupo que lea una de las cuatro tradiciones orales de los Iroqueses del sitio web www.terrain.org/fiction/5/welker.htm (también pueden imprimirse con antelación). Pida a los alumnos que piensen en por qué aparecen animales en estas tradiciones orales. Luego haga que los alumnos ilustren a los animales que figuran en las historias, y describan sus propias experiencias con ellos.
4. El maíz siempre tuvo un gran significado para algunas culturas indígenas, y desempeñó un papel importante en muchas leyendas e historias **nativas** de América del Norte y Centroamérica. La narrativa es un medio esencial para pasar la historia a generaciones más jóvenes. Haga que los alumnos escuchen al Sr. Merlin Nube Roja (Ho-Chunk) hablando del cultivo del maíz en el pasado y el presente (www.uwlax.edu/mvac/Research/IntroGarden.htm#Garden). Luego pida a los alumnos que se concentren en la idea de jardines de la comunidad, como los mencionados por el Sr. Nuberroja. Utilizando el sitio web de Openlands Project (www.openlands.org/urbangreening.asp?pgid=108), pida a los alumnos que hagan un plano para un jardín comunitario de la clase.
5. Una ventaja de los asentamientos humanos es poder almacenar los alimentos, como semilla y granos durante largos períodos, asegurando así la disponibilidad de alimento durante todo el año. Los antiguos pobladores puebloancestrales usaban calabazas y vasijas de cerámica para almacenamiento. Los arqueólogos encuentran evidencias que sugieren que las calabazas se usaron como contenedores antes de la cerámica de arcilla. Pida a los alumnos que piensen en por qué los antiguos pobladores habrían pasado a depender de los contenedores de cerámica en lugar de los contenedores de calabaza, y luego comparen estos dos tipos de contenedores, manteniendo una lista de ventajas e inconvenientes de cada uno. ¿Qué tipos de recursos naturales en Illinois funcionarían bien como contenedores?

Actividades del paseo temático

1. La gente que vivía en aldeas asentadas y la que vivía como cazadores-recolectores móviles tenían diferentes impactos ecológicos positivos y negativos sobre el ambiente. Pida a los alumnos que utilicen la información de la galería sobre la vida de aldea asentada para crear una historia sobre el impacto que los agricultores precolombinos tenían sobre su paisaje.
2. A medida que la gente comenzaba a valerse del cultivo de la tierra, surgieron aldeas prósperas a lo largo de las Américas. Con el uso de mapas de contorno de América del Norte, del Centro y del Sur, que se encuentran en www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas, haga que alumnos señalen dónde se localizan las siguientes aldeas: Pedro Oco, Fire Heart Creek, El Hatillo, Campo Colorado, Ananatuba, Ozette, Paloma, y Chumash. Pida a los alumnos que registren en la parte inferior de los mapas los alimentos que cosechaban los pobladores en cada aldea. ¿Cuál es la importancia de estas fuentes de alimentación hoy, y cómo se usan?



Sección/Galería 3: Aldeanos Agricultores (continuación)



3. Examine la hermosa cerámica de los indígenas de pueblo ancestral. Pida a los alumnos que comparen y contrasten los estilos decorativos de los alfareros de pueblo ancestral en de las comunidades de Mesa Verde, Chaco, Kayenta y Cibola, dibujando algunos recipientes diferentes y notando las diferencias y semejanzas. Una vez de regreso en el aula, los alumnos pueden aprender más sobre cerámica y la comunidad del Suroeste utilizando la caja de conocimientos del Harris Educational Loan Center, *Arqueología y Vida Cotidiana del Suroeste* (www.fieldmuseum.org/harrisloan).
4. Trabajando como “periodistas”, pida a los alumnos que propongan preguntas para entrevistar a un niño que vive en una casa de pueblo ancestral. En pares, los alumnos pueden realizar entrevistas, tomando turnos como reporteros y entrevistados. Pida a cada reportero-alumno que escriba un artículo de periódico de una página basada en la entrevista.
5. Los arqueólogos encuentran muchas puntas de proyectil hechas por los pobladores de pueblo ancestral. Los chiquitos aprendieron a trabajar herramientas viendo a sus mayores producirlas. Pida a los alumnos que examinen la caja de exhibición de herramientas, que incluye cuchillos, **leznas**, hachas, y **mazos**. Haga que cada alumno elija una herramienta para hacer bosquejos. Las ilustraciones deberán mostrar cómo piensa el alumno que la herramienta pudo haber sido usada, con base en la forma y tamaño. Cuando regresen al aula, los alumnos pueden comparar sus dibujos de herramientas y funciones hipotéticas.

Actividades posteriores

1. La gente que se afincó en las aldeas tenía una mayor necesidad de contenedores de almacenaje permanentes. A menudo, estos funcionales contenedores eran decorados detalladamente. Pida a los alumnos que piensen en las cosas cotidianas de sus propias vidas que también estén muy decoradas (ej. platos del diario, cuadernos escolares y carpetas, sábanas, etc.), y propongan algunas ideas sobre por qué la gente hace cosas útiles hermosas. Para hacer sus propios contenedores de almacenaje, los alumnos pueden experimentar diferentes técnicas de modelado y decoración con la cerámica usada en el pasado, así como en el presente con arcilla que se autoendurece, y las instrucciones que se encuentran en www.nativetech.org/pottery/index.htm.
2. Algunos pueblos indígenas del Amazonas, como el Baure, pueden haber sido eficaces cultivadores de pescado alrededor del 1600–1700 D.C. Haga que los alumnos lean acerca de un proyecto de arqueología de Bolivia donde los investigadores investigaron a los primeros cultivadores de pescado: ccat.sas.upenn.edu/fishweir/articles/fishexp.pdf. En grupos, haga que los alumnos discutan las evidencias y las fotos, e ilustren lo que ellos piensan a qué se parecería una “presa de peces” del Amazonas.
3. La toma de decisiones en las aldeas iroqueses y pueblos ancestrales era a menudo a base de consensos, que con frecuencia ayudaba a evitar los conflictos. Como grupo, negocien para crear una nueva distribución de asientos (temporal) para la clase. La decisión final debe ser unánime entre profesores y alumnos. Pida a los alumnos pensar en por qué algunos grupos sociales tempranos pudieron haber decidido utilizar esta forma de toma de decisiones. Haga que los alumnos consideren cómo la toma de decisiones con base en consenso puede proponer diferentes clases de respuestas que otras formas de toma de decisiones (eg. gobierno mayoritario).
4. La preparación del maíz puede ser lenta y emplear mucha mano de obra . Usando la caja de conocimientos del Harris Educational Loan Center, *Metate* (www.fieldmuseum.org/harrisloan), haga que los alumnos experimenten la molienda del maíz. Pida a los alumnos que comparen su experiencia con este *metate* contra el de la exposición, y piensen en por qué la gente habría puesto tanto esfuerzo en el procesamiento del alimento ¿Pueden los alumnos proponer ejemplos de procesamientos contemporáneos de alimentos que empleen mucha mano de obra?
5. Pida a los alumnos que describan el cuarto reconstruido de pueblo de la galería *Aldeanos Agricultores*. Haga una lista en el pizarrón de todo lo que recuerden. Pida a los alumnos que analicen lo que era la vida para los antiguos aldeanos agricultores y escriban un cuento, poema, o artículo sobre lo que sería vivir en un cuarto de 6 x 9 pies de pueblo con toda su familia.

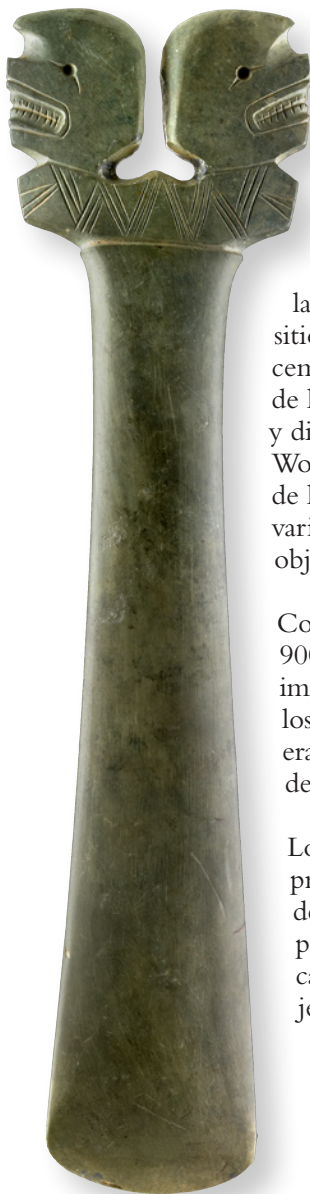
En muchas pequeñas aldeas de agricultores, cazadores y recolectores, los grupos respetados de ancianos, consejos, y clanes tomaban decisiones por la comunidad. Pero en algunas comunidades más grandes, una persona asumía la toma de decisiones por grupos enteros. A medida que los líderes comenzaron a ejercer el poder, buscaron modos de diferenciarse del resto de la sociedad. Los líderes tenían responsabilidades y estatus que se diferenciaban de los de otros miembros del grupo. A través de varios medios, estos nuevos líderes obtuvieron el poder de manejar los recursos, organizar la mano de obra, y de hacer la guerra. Los líderes hacían que su pueblo construyera arquitectura

de mayor escala, como plazas, canchas de pelota, y centros ceremoniales. A menudo usaban la religión para aumentar su autoridad. Con el poder vino el **estatus**, que a menudo se reflejaba en las magníficas posesiones de los líderes.

En esta galería, los alumnos conocerán a miembros de las sociedades taírona, muisca, quimbaya, hopewell, misisipiana, olmeca, y a los antiguos peruanos del Norte Chico. Los alumnos podrán estudiar las tempranas sociedades colombianas de entre 500 y 1500 D.C., cuando los **caciques**, o los jefes tomaban las decisiones por las comunidades, y podrán investigar un modelo de pueblito del sitio de los taírona, que presenta estrados para festividades, carreteras y canales, residencias, cementerios, y campos cultivados. Los artefactos ayudan a demostrar la forma en que los líderes de las diferentes sociedades colombianas se conducían de manera similar, cambiando bienes y distribuyendo regalos para acumular influencia y respeto. Los pueblos de la sociedad hopewell Woodland del Este crearon “**terraplenes**” increíbles; un símbolo claro de las capacidades organizativas de los líderes. Los alumnos pueden ver un modelo del grupo de montículos hopewell, y luego explorar varios centros ceremoniales hopewell en un programa de video “flotante”. La galería también contiene objetos con numerosas imágenes que representan el mundo de los hopewell y sus formas de pensar.

Continuando a través de la galería, los alumnos encontrarán evidencias de sociedades misisipianas del 900 y 1350 D.C., que incluye información sobre el sitio Cahokia de Illinois, una ciudad misisipiana impresionante. Una presentación de dioramas, planos del sitio, y videos proporciona información sobre los rasgos físicos de Cahokia, así como de la gente que allí vivió. Aunque las sociedades misisipianas eran distintas, compartieron características, demostradas por la aparición en sitios diferentes de objetos decorados de manera similar.

Los olmecas, que vivieron en lo que ahora es Veracruz y Tabasco, construyeron algunos de los primeros monumentos urbanos a gran escala en Mesoamérica. Los alumnos pueden ver una fotografía de una cabeza olmeca colosal. El vestíbulo final de la galería presenta información sobre los antiguos peruanos del Norte Chico, quienes construyeron capitales urbanas de intercambio y comercio hace casi 5,000 años. Al final de la galería se presenta un video que describe los cambios a sociedades con jerarquía social, como aquellas de la región del Norte Chico de Perú.





Sección/Galería 4: Líderes Poderosos

Preguntas y Respuestas Dirigidas



Preguntas dirigidas:

1. ¿Cuáles son tres formas diferentes que los antiguos líderes eran capaces de hacer para obtener poder? ¿Cuáles fueron algunos logros de estos antiguos líderes?
2. ¿Cómo obtuvieron influencia y respeto los líderes colombianos?
3. ¿Qué lleva a los arqueólogos a sugerir que los líderes influyentes organizaron la sociedad hopewell en los bosques del Este de Norteamérica?
4. Muchos objetos de los hopewell representan a gente y animales. ¿Qué información proporcionan estos objetos sobre el pueblo y la sociedad hopewell?
5. ¿Qué características tienen en común las sociedades del Mississippi? Nombre el sitio arqueológico misisipiano más grande de Illinois y del mundo. ¿Qué peculiaridad hizo que este sitio misisipiano fuera tan ventajoso para la comunicación con otros sitios?
6. Describa ejemplos de arte que sugieran el poderoso liderazgo olmeca en Mesoamérica.
7. ¿Qué elementos importantes se atribuyen a los antiguos peruanos del Norte Chico?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. Los líderes obtuvieron poder a través de la guía espiritual, fuerza militar, riqueza y favores, y manejando el comercio. Los antiguos líderes planeaban y organizaban construcciones de tamaño monumental, encargaban hermosos objetos ceremoniales, y creaban extensas conexiones comerciales.
2. En todas partes de Colombia, valiosos objetos de gemas rojas, gemas verdes y oro eran los símbolos de los líderes. Sólo los líderes tenían magníficas posesiones, como estatuillas de seres **sobrenaturales**, que servían como claros indicadores de su poder y estatus de mando. Las hachas de piedra también fueron bastante apreciadas por los líderes tairona. Los líderes obtuvieron influencia y respeto por compartir a través de fiestas y regalos como muestras de generosidad.
3. Los pueblos hopewell crearon grandes montículos de tierra de diversas formas geométricas. Las estructuras de tierra monumentales son muestras de que la gente con poder organizaba al pueblo y a la sociedad hopewell. Los líderes eran necesarios para que organizaran la mano de obra adquirida para estas enormes estructuras. Los líderes también mantenían grandes redes comerciales a través de las cuales los hopewell obtuvieron materiales exóticos de pueblos y sitios distantes.



Sección/Galería 4: Líderes Poderosos

Preguntas y Respuestas Dirigidas (continuación)



4. Las imágenes pueden expresar algo sobre la forma de pensar de los hopewell. Los objetos proporcionan ideas sobre qué animales eran importantes, y cómo la gente se embellecía. Algunos animales parecen tener un gran significado. Las **orejeras** de cobre, las cuentas de concha, y los dientes de oso son evidencias de cómo se embellecían los pobladores hopewell, y de sus grandes redes de intercambio. Algunos artículos hopewell que representan caras humanas proveen una idea sobre la forma en que los pobladores hopewell llevaban puestos estos artículos de arte.
5. Todas las sociedades misisipianas compartían arquitectura, tradiciones artísticas, y tipos de liderazgo similares. Cahokia era la ciudad misisipiana más grande. Ubicada en la intersección de Illinois, Mississippi, y los ríos de Missouri, Cahokia era el centro de una red de comunicación que se extiende desde las Dakotas hasta el Golfo de México.
6. El liderazgo se puede ver en la arquitectura urbana y en los monumentos —como las cabezas colosales que rendían tributo a líderes individuales. Las lagunas artificiales, los sistemas de avenamiento, las **plazas** y los montículos de tierra de La Venta, todos sugieren un alto nivel de planificación.
7. Los antiguos peruanos del Norte Chico tuvieron muchos logros importantes en la modificación de su paisaje, así como en la organización de la gente para viajar a través de aquel paisaje. Construyeron pirámides monumentales, complejos de irrigación, y organizaron impresionantes sistemas comerciales. Estos logros se pueden ver en una presentación de video al final de la galería *Líderes Poderosos*. Las pirámides de plataforma eran las estructuras más grandes de las antiguas Américas en 3000 A.C. Los gobernantes supervisaban los sistemas de irrigación que controlaban la producción de algodón y otras cosechas y la gente del Norte Chico supervisaba los vastos sistemas de comercio a través del paisaje.





Sección/Galería 4: Líderes Poderosos



Actividades previas

1. Las formas con que nos embellecemos están llenas de significado sobre de dónde venimos, quiénes somos, y quién queremos ser. El adorno personal también llevaba un gran simbolismo en las primeras sociedades misisipianas. Haga que los alumnos investiguen las maneras de pensar de los misisipianos en www.museum.state.il.us/muslink/nat_amer/pre/htmls/m_beliefs.html y después que creen una **gorguera** misisipiana con el dibujo de una araña, un pendiente usado por los pueblos del Mississippi que se llevaba puesto sobre el pecho, y colgaba de una cuerda o collar (www.museum.state.il.us/ismdepts/zoology/spiders/Spider_Gorget_Lesson.html).
2. Los líderes tenían responsabilidades y estatus diferentes de otros miembros de la sociedad, ya que ellos tomaban decisiones por comunidades enteras. En las primeras sociedades tairona, las personas subían al poder de varios modos, por ejemplo, usando la fuerza, o controlando el intercambio de mercancías. Pida a la clase que generen una lista de las cualidades que debería tener un líder de alumnos para su clase. Como grupo, haga que los alumnos propongan formas para que otro alumno pudiera establecer su autoridad sobre los otros, y también mecanismos para que la comunidad de alumnos pudiera retirar, o discontinuar su apoyo a un líder que no sea eficaz. ¿Qué clase de cosas conducirían a un liderazgo inestable? (Ej., ¿Qué haría el apoyo para que un líder desaparezca?)
3. Pida a los alumnos que piensen en las formas en que los americanos honran a sus líderes (nacionales y locales), y luego comuniquen éstas a la clase. En Mesoamerica, los pueblos olmeca esculpían colosales cabezas de basalto para honrar a sus líderes. En la clase, elija varias esculturas de cabezas olmeca y dibuje cuadros de tamaño natural de las mismas (www.mesoweb.com/olmec/headlinks.html). Pegue los dibujos en la pared y haga que los alumnos se paren al lado de ellos para comparar el tamaño de las cabezas. ¿Qué tipo de efecto habrán tenido estos monumentos en aquellos que los veían?
4. Pida a los alumnos que identifiquen al líder de una vecindad, ciudad, o estado a quien les gustaría entrevistar acerca de los tipos de responsabilidades que tienen para con la gente de su vecindad, ciudad, o estado. Haga que cada alumno describa por qué seleccionaron a cierto líder, y que redacten cinco preguntas que les gustaría hacerles.
5. Los líderes de muchas sociedades organizaban fiestas, en las que regalaban alimentos y objetos de valor para ayudarles a retener la lealtad de sus pueblos. Entre más generoso era un líder, más poderoso él o ella eran considerados. Pida a los alumnos que piensen en una “fiesta” a la que hayan asistido, o una de la que hayan leído en un libro, periódico, revista, o hayan visto en la televisión. En la clase, haga que los alumnos comparen sus ejemplos al mismo tiempo que muestran las semejanzas de actividades festivas relacionadas. ¿Había un líder evidente, u organizador del evento, y eran mercancías lo que distribuían a los participantes?

Actividades del paseo temático

1. Una **efigie** es una imagen o representación de un animal o persona. Haga que los alumnos dibujen objetos de efigie de al menos dos culturas diferentes representadas en la galería *Líderes Poderosos*. Pida a los alumnos que registren la información sobre cada objeto, e identifiquen las semejanzas y diferencias entre las efigies en términos de características físicas, así como sus significados y usos.
2. Haga que cada alumno imagine que son el líder del pueblo tairona, mississippi, u olmeca. Pídales escribir un artículo sobre un día particularmente difícil como líder de una de las comunidades. ¿Qué dificultades tenían y cómo tratarían estos desafíos?



Sección/Galería 4: Líderes Poderosos (continuación)



3. Muchas culturas valoraban la ornamentación personal, que llevaba información sobre quien la usaba y sus antecedentes culturales. Pida a los alumnos que dibujen a alguien llevando puesta la ornamentación de una de las culturas representadas en la galería. Etiquete la ilustración con el grupo cultural y cualquier información proporcionada en la galería sobre la ornamentación (ej., período de tiempo para usarse, materiales, el significado de los artículos). Haga que los alumnos escriban sobre lo que les dice el adorno sobre las creencias y valores asociados con una cultura específica.
4. Las sociedades hopewell eran muy buenas para establecer redes comerciales extensas para adquirir bienes no disponibles en la localidad. Por lo tanto, estas sociedades eran capaces de conseguir cosas de todas partes de Norteamérica. Pida a los alumnos que identifiquen en la galería cinco objetos de Montículos hopewell hechos de materiales importados. Utilizando un mapa de contornos de Norteamérica (www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas/), haga que los alumnos indiquen dónde se originaron los materiales y cómo se realizaba este tipo de comercio.
5. Los grupos culturales de esta galería son diversos, aunque también comparten semejanzas comunes entre las sociedades con líderes poderosos. Pida a los alumnos que recopilen evidencias para apoyar esta declaración, ilustrando ejemplos de semejanzas observadas a través de las culturas.

Actividades posteriores

1. Los pueblos del Mississippi jugaban un juego llamado chunkey. En pequeños grupos, haga que los alumnos investiguen lo que se conoce sobre el chunkey y otros juegos que jugaban los antiguos pobladores norteamericanos (www.uwlax.edu/mvac/knowledge/nagames.htm). ¿Cómo se usan los juegos para crear importantes habilidades? ¿Qué nos dicen sobre el tiempo libre de los pueblos del Mississippi?
2. En las grandes sociedades del pasado, los tomadores de decisiones centrales eran a menudo más eficaces que los grupos que organizaban grandes cantidades de mano de obra y manejo de recursos. Para demostrar esta idea, pida a los alumnos que desarrollen una lista de tareas para construir un camino de piedra entre dos antiguas ciudades de Tairona. Asigne a un alumno aleatoriamente para que supervise todas las decisiones sobre los recursos que se necesitan, de dónde vendrán y quién realizará las diferentes tareas. Una vez que el líder de alumnos haya determinado el mejor curso de acción, hable con la clase sobre los beneficios de tener a una persona que supervise el proyecto. ¿Qué pasaría si cada alumno tuviera sus propias ideas sobre cómo deberían hacerse las cosas? ¿Piensan que las decisiones finales acerca del camino de piedra se habrían tomado tan rápidamente, y por qué o por qué no?
3. Examine las representaciones olmecas de “hombre-jaguar” que combinan características de jaguar y de humano. Pida a los alumnos que piensen en por qué se hicieron estas representaciones (es decir, ¿Qué propósito podrían haber cumplido?) Reparta arcilla de autoendurecimiento y pida a los alumnos esculpir a sus propios hombres-jaguas, combinando rasgos de animal con su propio autorretrato. (Para obtener ejemplos, vea los sitios www.umaine.edu/hudsonmuseum/images/jagwere.jpg, www.mesoweb.com/olmec/ceremonial_adze.html, y www.aal.ucsd.edu/reserves/vis126an/midterm/97434.jpg)
4. Las sociedades hopewell veían a algunos animales, como el oso y las aves, con un significado espiritual. Utilice la caja de conocimientos del Harris Educational Loan Center, Osos, y las cajas de objetos de exhibición, *Aves Adultas y/o Halcón de Cola Roja* (www.fieldmuseum.org/harrisloan) para examinar detalladamente a estos animales. Con base en la información que los alumnos recogieron de las cajas de conocimientos, así como la que aprendieron en la galería *Líderes Poderosos*, pídale que hablen de por qué piensan que estos animales tenían un significado espiritual.
5. Hoy, la autoridad es representada de muchos modos diferentes, igual que en el pasado. Pida a los alumnos que hagan una lista de diferentes símbolos que demuestren autoridad en la cultura americana de hoy. El oro se usaba como ornamentación en las tempranas sociedades colombianas para demostrar autoridad. También se usaba debido a sus cualidades físicas, que lo hacen muy maleable y duradero. Los alumnos pueden “crear” su propio adorno de oro cortando “pendientes” de moldes para asar de aluminio ligero. Una vez que los pendientes estén recortados, los alumnos pueden utilizar un estilo (o, una herramienta marcadora roma) para dibujar imágenes sobre los pendientes. Decore los pendientes con pintura al temple de color oro.

En algunas sociedades de **Mesoamérica** y los Andes, los líderes comenzaron a adquirir un poder extraordinario sobre los pueblos que dirigían. Estos gobernantes derivaban su influencia de tres aspectos importantes de la sociedad – la **economía**, la milicia, y la religión. Los líderes poderosos manejaban **jerarquías** de administradores, un sistema que nosotros llamaríamos *gobierno*. Un elemento clave de esta clase de sociedades que las diferencian de sociedades con otras formas de organización social, es que los gobernantes tenían una riqueza tremenda que contrastaba con la de aquellos que gobernaban y que vivían en relativa pobreza. La diferencia social era sumamente pronunciada. Muchas personas vivían vidas difíciles, mientras aquellos en el poder obtenían gran influencia sobre ellas. Con estas sociedades, los arqueólogos ven una arquitectura monumental de gran envergadura que exigía la coordinación de mano de obra masiva y materiales. Los gobernantes influyentes con inmenso control mandaban a las personas para que construyeran monumentos para ellos. La arquitectura que construían funcionaba como centros ceremoniales y administrativos que subrayaban el poder extremo del líder.

En esta galería, los alumnos conocerán a los zapotecas, los mayas, la sociedad de Teotihuacán, la de los moche, y la de los wari. Es importante señalar que mientras todas estas sociedades existían, las Américas también fueron ocupadas por otras clases de sociedades prósperas que incluían aldeanos agricultores y activos cazadores-recolectores.



En sociedades como la zapoteca del valle de Oaxaca, la arquitectura ofrece un buen ejemplo de la forma en que se reflejaba el poder de los gobernantes en los monumentales edificios que habían construido. Los alumnos podrán examinar de cerca un modelo que destaca los rasgos arquitectónicos de Monte Albán, la capital de la sociedad zapoteca. Algunos objetos que producían las familias zapotecas eran también estrictamente para las personas de la elite, o para propósitos comerciales. Los alumnos podrán ver una ilustración de la casa de un alfarero zapoteca, notando el uso del espacio, y los objetos que se usaban para hacer cerámica. Una presentación de video describe una evidencia arqueológica que sugiere que todas las comunidades zapotecas estaban relacionadas con una sociedad zapoteca más grande.

Continuando a lo largo de la galería, los alumnos aprenderán que los antiguos mayas estaban formados de muchos **sistemas de gobierno** separados (algunos arqueólogos dirían “reinos”), a veces unidos a estados más grandes regidos por gobernantes individuales. Muchos de los objetos más hermosos que los alumnos verán eran representativos del **estatus** y la riqueza de los gobernantes y élites mayas. Un modelo del centro ceremonial de Tikal representa las ubicaciones de grandes sitios que se utilizaban para rituales públicos, en la mayoría de los casos conducidos exclusivamente por los poderosos gobernantes mayas. En esta sección de la exposición, los alumnos pueden investigar los **jeroglíficos** mayas, escuchando una traducción de un texto maya sobre la talla en piedra.



Sección/Galería 5: Introducción: Gobernantes y Ciudadanos



Pasando de la sociedad maya a la sociedad teotihuacana, la ciudad monumental de Teotihuacán está representada en un mapa, modelo, y fotografías que permiten que los alumnos observen la disposición de la ciudad parecida a un trazado cuadricular, similar a Chicago, y varias vecindades **étnicas**, todo lo cual proporciona un cuadro exacto de cómo se veía el centro en pleno auge. Teotihuacán era conocido por su producción de artesanías, productos que los alumnos verán en toda la galería.

Los alumnos también podrán explorar la sociedad moche, donde poderosos **guerreros-sacerdotes** de la elite gobernaban ciudades densamente pobladas. Muchas vasijas que se ven en la galería representan diferentes personas y animales de la sociedad moche, mientras otras ilustran a seres sobrenaturales e importantes recursos locales. Un modelo de Huaca de la Luna muestra dónde ocurrían algunos importantes rituales moche. Los alumnos también conocerán a los wari de Perú y la increíble expansión de asentamientos a lo largo de las regiones administradas por muy influyentes gobernantes de la elite wari. Algunas estatuillas representan a los funcionarios wari; observe en la pantalla los atributos exclusivos de varias estatuillas de piedra. Como la sociedad wari era grande y poderosa, algunos artefactos —como la cerámica presentada en la galería— exhiben diseños de los wari junto a otros diseños de diferentes regiones, lo cual sugiere a los arqueólogos que los wari conquistaron a algunos vecinos y formaron alianzas con otros. Por ejemplo, la decoración de la cerámica de Nazca cambió con el tiempo de pinturas del ambiente natural a un aumento de imágenes de guerras brutales, y finalmente a símbolos de los wari —probablemente como resultado del aumento de conflictos con los wari. Un video final describe la forma en que los wari formaron un imperio a través de las conquistas y alianzas con culturas vecinas, utilizando el sitio de Cerro Baúl como ejemplo.





Sección/Galería 5: Gobernantes y Ciudadanos

Preguntas y Respuestas Dirigidas



Preguntas dirigidas:

1. En algunas sociedades mesoamericanas y andinas, poderosos líderes con estatus de elite tenían un control inmenso sobre la mayor parte de los aspectos de la sociedad. ¿De qué manera era similar esta forma temprana de gobierno a la del gobierno de los Estados Unidos de hoy?
2. ¿Cómo se reflejaba el poder de los gobernantes de la elite zapoteca, maya, y moche en la arquitectura? ¿Qué ejemplos son específicos de la capital zapoteca de Monte Albán?
3. ¿Cómo estaban organizados los antiguos sistemas de gobierno de los mayas? ¿Quién gobernaba cada sistema de gobierno y de dónde sacaban estas personas su autoridad de mando? ¿Cuáles son algunas concordancias que compartían todas las ciudades mayas?
4. Los líderes de la sociedad teotihuacana eran representados con rostros indescriptibles, y no fueron mencionados en las esculturas ni en las inscripciones. ¿Qué sugiere esto a los arqueólogos? ¿Qué papel desempeñaban los gobernantes en la sociedad teotihuacana?
5. ¿De qué forma atrajo el comercio a diferentes grupos de gente a Teotihuacán? ¿Por qué piensan los arqueólogos que en las vecindades de Teotihuacán vivían grupos étnicos diferentes?
6. La sociedad moche de Perú no utilizaba el lenguaje escrito, de modo que, ¿cómo conocen los arqueólogos la vida espiritual y política moche? ¿Qué sabemos sobre la vida cotidiana de los moche?
7. ¿Cómo supervisaban los poderosos gobernantes wari a diferentes grupos de gente dentro de la sociedad wari? ¿Cuál es la técnica que utilizaban los gobernantes wari para incorporar a sus vecinos en el creciente imperio wari?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. Los líderes tenían un control inmenso sobre muchos aspectos de la sociedad, incluyendo la economía, la milicia, y la religión. Organizaban y administraban las sociedades a través de sistemas formales que podríamos llamar gobierno. Las sociedades presentadas en la galería tienen características que las definen, como una arquitectura monumental, ciudades y vida urbana, producción de arte lujoso o especialización de mano de obra, estratificación social bien definida, grandes poblaciones, y exceso de alimentos. Si bien estos tipos de civilizaciones tempranas tenían beneficios para algunos miembros de la sociedad, también tenían muchas desventajas para la mayor parte de la gente que no era de la élite. Por ejemplo, los gobernantes tenían una riqueza tremenda mientras los gobernados experimentaban pobreza. La idea de vivir con un gobernante muy poderoso y no tener riqueza o no poder controlar el aspecto próspero de la propia vida puede conducir a los alumnos a preguntar, “¿Por qué aceptar ser de la ‘clase baja’ cuando las vidas de otros eran enormemente mejores?” Este tipo de preguntas puede ser el punto de partida para analizar por qué en la actualidad la gente elige muchas de las mismas opciones que eligió la gente en el pasado por los mismos motivos. Y, cómo conocer las decisiones que tomaban los pueblos de la antigüedad (y los resultados) puede ayudar a alertarnos sobre aquellas que tomamos todos hoy.
2. En las tres sociedades, el poder de los gobernantes a menudo se reflejaba en la arquitectura monumental, como las pirámides. Muchas sociedades mesoamericanas construyeron pirámides, en parte, como una demostración de la autoridad y grandeza de los gobernantes. *También*, porque los gobernantes tenían el poder inmenso que era necesario para organizar la mano de obra y persuadir a los trabajadores a *construir* las pirámides. Los gobernantes eran capaces de obligar a las personas a construirles impresionantes estructuras, como edificios y monumentos de piedra (**stelae**). Los ejemplos del extraordinario poder y la influencia de los gobernantes en Monte Albán incluyen la talla de piedra en la plaza principal del sitio que representa imágenes de guerra y grandes conquistas atribuidas a los poderosos gobernantes zapotecas.



Sección/Galería 5: Gobernantes y Ciudadanos

Preguntas y Respuestas Dirigidas (continuación)



3. Las primeras sociedades maya se componían de muchos sistemas diferentes de gobierno en América Central. Cada una era gobernada por familias dirigentes enormemente poderosas que mantenían fuertes lazos con otros sistemas de gobierno. Los gobernantes sacaban su incuestionable autoridad del **parentesco**, y también representándose a sí mismos como enlaces divinos entre el mundo humano y el sobrenatural. Los antiguos pobladores mayas hablaban lenguas afines, practicaban rituales religiosos similares, y se relacionaban a través del comercio, el matrimonio, y la guerra.
4. Las ilustraciones y la talla de objetos y obras de arte indican la forma en que los poderosos gobernantes de Teotihuacán dirigían sus gobiernos; trabajaban dentro de la burocracia de la ciudad, más que gobernar sobre ella, igual que algunos reyes y reinas de las Américas tempranas. Los líderes de la elite de Teotihuacán supervisaban a los funcionarios, burócratas, guerreros, sacerdotes, y todos los trabajadores de la ciudad. La influyente clase dirigente también participaba en rituales y ceremonias religiosas. Los gobernantes eran percibidos como líderes enormemente poderosos que controlaban cada aspecto de la sociedad teotihuacana.
5. Los comerciantes y artesanos venían de fuera de Teotihuacán para vivir y trabajar en sus propias áreas dentro de la ciudad —estableciendo vecindades étnicas. Los arqueólogos que estudian Teotihuacán encuentran que la arquitectura de las casas, platos, y objetos rituales son casi *idénticos* a los encontrados en otras zonas de Mesoamérica. Igual que algunas de las ciudades modernas de hoy, parece que muchos grupos étnicos de Teotihuacán vivían juntos y llevaron las artes, comida, y estilos arquitectónicos desde sus tierras natales.
6. Aun sin registros escritos, los arqueólogos han aprendido mucho sobre los moche a través de la amplia serie de recipientes de cerámica pintados que ofrecen una perspectiva única de la vida espiritual, política, y diaria de la sociedad. La sociedad moche se componía de clases sociales drásticamente diferentes. Algunas vasijas de los moche son muy realistas en sus representaciones de ciudadanos y los aspectos mundanos, agradables, y serios de la vida diaria.
7. En muchas tierras recién conquistadas se construyeron grandes ciudades a fin de manejar a las poblaciones locales y los recursos de estas zonas. Las nuevas ciudades se convirtieron en capitales regionales, cada una actuando como un asiento local de gobierno para la poderosa elite de gobernantes wari. Los wari a menudo incorporaban grupos vecinos a su creciente imperio a través de la fuerza o la conquista. Sin embargo, también pudieron simplemente haber influido en la vida de las comunidades vecinas sin conquistarlas.





Sección/Galería 5: Gobernantes y Ciudadanos



Actividades previas

1. Los monumentos de piedra zapotecas, conocidos como stelae (estelas), representan importantes puntos de la historia, conmemorada en piedra. Los gobernantes poderosos ordenaban a los trabajadores que construyeran estos monumentos para representar sus logros, y crear una herencia durable de su mando. Con arcilla, haga que cada alumno forme un bloque de estelas de 8.5" x 11". Después, haga que graben los monumentos con palos de paletas heladas y palillos para ilustrar un evento importante de su vida. Durante un viaje temático al Museo, haga que los alumnos observen las estelas mayas que se hallan en la entrada a la exposición de *Las Américas en la Antigüedad*.
2. Los animales eran componentes importantes de las creencias religiosas de los moche y a menudo eran representados en cerámica. Los alumnos pueden examinar de cerca algunos animales sudamericanos representados en cerámica de los moche antes de visitar la galería *Gobernantes y Ciudadanos* utilizando las cajas de conocimientos del Harris Educational Loan Center, *Murciélagos y Gatos*, y la caja de exhibición, *Tiburón* (www.fieldmuseum.org/harrisloan). Con base en la información que los alumnos recojan de las cajas de conocimientos, pídale hablar de las características de cada animal que sugieran resistencia, poder, u otros rasgos que pudieron haber sido considerados deseables por los moche.
3. A través de sus muchas capitales regionales, el territorio de los wari se extendía 800 millas a lo largo de las montañas andinas. Un centro wari importante, llamado Cerro Baúl, era un centro administrativo cercano a la frontera del sur de la extensión wari. Antes de visitar la galería *Gobernantes y Ciudadanos*, pida a los alumnos que recojan información sobre este antiguo sitio wari, rastreando al científico del Field Museum, doctor Ryan Williams, y su trabajo a través de Expeditions@fieldmuseum (www.fieldmuseum.org/expeditions).
4. Con el uso de un mapa de contornos de América Central y América del Sur que se encuentra en www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas, pida a los alumnos que identifiquen los lugares aproximados de los sitios arqueológicos Monte Alban; Cerro Blanco; Tikal; Teotihuacán; y Copán y las ciudades contemporáneas Flores, Guatemala; Lima, en Perú; la ciudad de Belice, en Belice; San José de Copán, en Honduras; y la ciudad de México, en México. Haga que los alumnos formen una lista de los posibles motivos por los que los pueblos antiguos y presentes seleccionaron estos lugares del **paisaje** para crear ciudades, y discútanlo en clase.
5. Teotihuacán era una gran ciudad con vecindades étnicas diferentes, similares a Chicago. En pequeños grupos, identifiquen 3 vecindades diferentes de Chicago, e investiguen las artes, la comida, y las costumbres que contribuyeron a la identidad étnica exclusiva de cada vecindad. La página web *Conexiones Culturales* puede proporcionar información útil: www.fieldmuseum.org/research_collections/ccuc/ccuc_sites/culturalconnections/partners.html. Discuta los hallazgos con la clase, y busque semejanzas entre las vecindades que sugieren intercambio de ideas, información, materiales, alimentos, etc.

Actividades del paseo temático

1. Esta galería contiene un fragmento de la “Escalera Jeroglífica” de Copán. En la sección de piedra se observa que un evento importante ocurrió en “18 Kaseew”, pero los arqueólogos no están muy seguros de lo que implicó el evento. Pida a los alumnos que escriban un relato de una página sobre lo que ellos piensan que pasó en Copán en 18 Kaseew, asegurándose de describir el papel del poderoso gobernante de Copán durante el evento, y los mayas que gobernaba este gobernante. Los alumnos podrán ver la impresionante escalera de Copán en www.mayaruins.com/copan/a1_1138.html. ¿Qué tan importante piensan ellos que es ver todas las piezas de la escalera para interpretar el significado?
2. Los grupos culturales presentados en esta galería son diversos en algunas formas, aunque también comparten semejanzas comunes entre las sociedades con gobernantes extraordinariamente poderosos. Pida a los alumnos que recopilen evidencias que demuestren las semejanzas de las sociedades con gobernantes muy poderosos, mostrando algunos ejemplos claves observados a través de artefactos, arquitectura, e información sobre la vida cotidiana. Al regresar al salón de clases, pida a los alumnos que creen un diagrama de Venn con su información.
3. Vean los glifos zapotecas que hacen referencia a gente y sitios como “8 venado” y “Cerro de los conejos”. En la galería, pida a los alumnos que creen un glifo que represente su propio nombre y luego haga que creen un glifo para representar el lugar donde nacieron. Una vez de regreso en el aula, haga que graben su glifos sobre azulejos de arcilla. Mientras visitan *Las Américas en la Antigüedad*, los alumnos pueden ver otra forma de escritura (egipcia) de glifos en la exposición *Dentro del Antiguo Egipto*.



Sección/Galería 5: Gobernantes y Ciudadanos (continuación)



4. Los arqueólogos siguen desconcertados por el significado de las “**Líneas de Nazca**,” que son enormes formas geométricas y de animales que permanecen esculpidas en el paisaje peruano. Hoy, los arqueólogos estudian y comparan estos símbolos, llamados “geoglifos”, con adornos similares encontrados en algunas cerámicas de Nazca. Pida a los alumnos que examinen las imágenes de las Líneas de Nazca, y luego busquen en la galería la cerámica de Nazca con motivos ornamentales que se vean similares a las esculturas de barro. Haga que los alumnos se pregunten cómo es que las Líneas de Nazca y las decoraciones de cerámica son similares, y qué tipo de significado podrían haber tenido los elementos decorativos para los pueblos Nazca. De regreso en el aula, los alumnos podrán mirar el *Misterio de las Líneas* del Harris Educational Loan Center en (www.fieldmuseum.org/harrisloan).
5. Pida a alumnos que imaginen que son cronistas deportivos para un periódico llamado *La Tribuna Tikal*, y que han sido asignados para cubrir el juego de pelota maya. Haga que los alumnos escriban un artículo creativo de una página sobre el juego, asegurándose de incluir nombres de jugadores, información previa sobre los equipos, descripciones de los juegos particularmente impresionantes, y la reacción del poderoso gobernante de la ciudad por el resultado del juego. Como referencia antes de visitar la exposición *Las Américas en la Antigüedad*, los alumnos pueden mirar un juego de pelota maya animado en www.ballgame.org.

Actividades posteriores

1. Teotihuacán revela un trazado urbano planificado, muy parecido al de la ciudad de Chicago. Cree mapas en 2D de partes de Chicago y Teotihuacán, destacando los sitios emblemáticos (vea www.ancientmexico.com/content/map/teotihuacan.html y www.nationalgeographic.com/xpeditions/atlas). Pida a los alumnos que ofrezcan sugerencias referentes a los beneficios y desventajas de diseñar una gran ciudad con un trazado urbano planificado.
2. Algunas sociedades tenían especialistas de arte que estaban expresamente capacitados para una ocupación (o trabajo), como la fabricación de la cerámica. Los moche, wari, y zapotecas, todos tenían alfareros especialistas que creaban vasijas que representaban a la gente con características de animal, como colmillos o plumas o alas. Estas vasijas eran en parte representaciones de las creencias de estas sociedades tempranas. Para hacer un portalápiz al estilo moche hecho a imitación de la antigua cerámica moche, pida a los alumnos que dibujen un retrato de ellos mismos con características tanto de animal como humanas. Una vez coloreados, los alumnos pueden pegar sus retratos alrededor de latas de sopa (limpias) vacías y cubrirlos con Mod Podge (cola dimensional con acabado brillante).
3. Los pueblos mayas desarrollaron uno de los calendarios más antiguos que se conocen y eran expertos en matemáticas. Los aztecas e incas (como usted se enterará en la galería *Constructores de Imperios*) también fueron sofisticados innovadores de sistemas numéricos. Utilice la caja de conocimientos del Harris Educational Loan Center, *Vida Juntos: Matemáticas Multiculturales* (www.fieldmuseum.org/harrisloan) para estudiar el antiguo sistema maya de matemáticas. Los alumnos también pueden experimentar convirtiendo fechas Gregorianas a fechas mayas, y al revés en www.pauahtun.org/Calendar/tools.html.
4. Los gobernantes poderosos ordenaban a los miembros de la sociedad teotihuacana que crearan pinturas murales para ellos. Los murales multicolores de Teotihuacán se centraban en temas sobre plantas, animales, y guerra. Muchos de éstos también aparecen en objetos encontrados en casas privadas y pueden haber formado parte importante de su **cosmovisión** (la perspectiva total desde la cual se ve e interpreta el mundo, y el lugar que uno ocupa en el mismo). Pida a los alumnos que propongan diferentes imágenes y símbolos que reflejen la “cosmovisión” de su aula. En la clase, los alumnos pueden ilustrar y pintar una pintura mural grande con elementos que reflejen su cosmovisión del aula.
5. Muchos miembros de las antiguas sociedades mesoamericanas, como la zapoteca, maya, y moche, estaban bajo el dominio de líderes increíblemente poderosos, y tenían mucho menos recursos que sus líderes ricos. Unos vivían en gran pobreza, como muchas personas en el mundo de hoy. Pida a los alumnos que utilicen el sitio web www.care.org para investigar niños y pobreza en su mundo actual (en la barra de menú, elegir “Campañas” y luego “Niños y Pobreza”).

Dos de las sociedades más grandes de las antiguas Américas eran la azteca de México y la inca de Sudamérica. En los siglos XV y a principios del XVI, estas sociedades eran lo que los arqueólogos llaman **imperios** —grandes gobiernos que dominaron a otras comunidades, a veces a través de la conquista militar, y otras veces por alianzas políticas. Los imperios que resultaban cubrían grandes territorios geográficos e incluían diversos grupos étnicos.

Mantener unidos estos territorios inmensos y pueblos diversos no era una tarea fácil, y mientras más grandes y poderosos, a menudo los imperios también eran inestables.

En esta sección, los alumnos estudiarán las diferentes formas en que los imperios controlaban sus territorios a través de la creación de alianzas políticas, de compartir creencias religiosas, del desarrollo de extensas redes comerciales, y el manejo de complejos sistemas de mantenimiento de registros y comunicación. Los alumnos verán una reconstrucción de la Piedra del Sol azteca que conmemora los cinco “soles” o mundos, y podrán explorar Tenochtitlán, la capital de los aztecas. El **tributo** y los regalos a los emperadores aztecas incluían artículos como pieles de jaguar, plumas de aves, semillas de cacao, y tapones de obsidiana para los labios, o **labrets**, todo lo cual puede encontrarse en la galería. Los alumnos aprenderán que los aztecas adquirieron necesidades de los mercados, como **malacates** y cuencos para hilado, herramientas de obsidiana, y sonajas y platos de cerámica. Los guerreros y la religión ayudaban a mantener unido al imperio azteca. En todas partes de la galería hay numerosas pinturas de deidades o dioses aztecas, así como los complicados objetos que usaban como ofrendas o accesorios durante las ceremonias religiosas aztecas.

La galería también destaca el imperio inca, llamado Tahuantinsuyu, o las “Cuatro Partes”. Haga que los alumnos exploren los mapas que muestran la expansión del imperio inca por medio de la conquista militar y las alianzas políticas a través del tiempo. Un mapa interactivo representa la capital incaica urbana, Cuzco, y varios elementos que daban forma al diseño de la ciudad habitada por el emperador, la clase dirigente incaica, y sus criados. La ciudad estaba conectada con todas las partes del imperio por una impresionante red de caminos, representados aquí a través de una imponente pintura mural, ilustraciones, y fotografías. Al lado, los alumnos encontrarán objetos de Cuzco, así como representaciones de llamas, que ayudaron a los mercaderes y comerciantes a trasladar las mercancías a lo largo de los caminos incaicos. Dirija a los alumnos al **quipu** y al conjunto de *quipus* para que investiguen la forma en que algunos incas codificaban la información en cordones anudados. Cuando el pueblo inca conquistaba nuevas zonas, construían centros administrativos, como la Pampa Huanaco, la cual se muestra a través de un mapa e ilustraciones.





Sección/Galería 6: Constructores de Imperios

Preguntas y Respuestas Dirigidas



Preguntas dirigidas:

1. ¿Por qué se consideran imperios a las antiguas sociedades azteca e inca? ¿Cuáles son algunas de las características de un imperio? Muestre algunas de las formas en que los imperios azteca e inca expandieron su autoridad.
2. ¿Qué es exclusivo de la construcción de Tenochtitlán, la capital azteca? ¿Cómo fue organizada la ciudad? ¿Qué hicieron los gobernantes en Tenochtitlan?
3. El imperio azteca era mantenido a través del tributo forzado a sus gobernantes. ¿Qué es tributo? ¿Qué se usaba para rendir tributo?
4. ¿De qué forma los guerreros y la religión aztecas ayudaban a mantener unido el imperio azteca? ¿Cuáles son algunos de los importantes dioses aztecas?
5. ¿Cuál era el nombre del imperio inca y qué significa el nombre? ¿Cuáles son algunos de los beneficios que adquirieron los incas al incorporar nuevos pueblos al imperio y al extenderse en diferentes ambientes?
6. ¿Qué tipos de cosas se trasladaban a lo largo de la red incaica de caminos y puentes? ¿Qué unían los caminos, y por qué eran tan importantes para el imperio inca?
7. ¿Todavía existen los imperios en la actualidad? ¿Cuáles son algunos ejemplos?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. Los imperios son grandes gobiernos que dominan a otras comunidades étnicamente distintas mediante la conquista de los pueblos, o la formación de alianzas. Tanto los aztecas como los incas conquistaban a otros para formar “superpotencias”. Para expandir su autoridad, los incas y aztecas conquistaban o formaban alianzas con los pueblos vecinos. Para mantener a la gente bajo su dominio, los imperios creaban alianzas, compartían creencias religiosas, desarrollaban extensas redes comerciales, y manejaban complejos sistemas de mantenimiento de registros y comunicación.
2. Tenochtitlán fue construida sobre una isla de tierra pantanosa en medio del Lago de Texcoco. También se utilizaron algunas tierras pantanosas para crear **chinampas** sobre las cuales los aztecas cultivaban verduras y flores. La ciudad tenía cuatro regiones, o vecindades, centradas alrededor de un templo principal. El centro de la ciudad se usaba para ceremonias religiosas. Los gobernantes administraban el imperio desde Tenochtitlán, desplegando ejércitos y acumulando riqueza a través de impuestos y artículos de tributo.
3. El tributo forzado se refiere a los impuestos que toda la gente del imperio pagaba a los gobernantes aztecas. A todas las comunidades se les exigía que rindieran tributo. Los contribuyentes tenían que proporcionar cantidades específicas de bienes o servicios. El tributo era a menudo en forma de tierra, alimentos, mano de obra, y artículos de lujo. Los ejemplos incluyen pieles de jaguar, semillas de **cacao**, elaborados escudos, plumas de aves tropicales, tejidos de algodón, y carretes para los oídos y labrets de obsidiana y cuarzo.
4. Los guerreros aztecas ayudaban al imperio a prosperar conquistando y administrando los territorios lejanos, y participando en la vida religiosa y en los rituales. Cuando conquistaban otras sociedades, los “sacerdotes-guerreros” traían dioses y otros objetos sobrenaturales importantes de los pueblos recién conquistados. Estas deidades “capturadas” eran presentadas en los festivales religiosos aztecas, sometiendo las creencias de otras sociedades al dominio azteca. Algunos dioses aztecas presentados en la galería incluyen a *Tēzcatlipoca*, *Tláloc*, *Xochipilli*, *Xochiquetzal*, *Chicomecoatl*, *Huitzilopochtli*, y *Quetzalcóatl*.



Sección/Galería 6: Constructores de Imperios

Preguntas y Respuestas Dirigidas (continuación)



5. El imperio inca era llamado Tahuantinsuyu, o las “Cuatro Partes”, un nombre que describe un territorio enorme dividido en cuatro regiones políticas. Cuando los incas incorporaron nuevos pueblos a su imperio, adquirieron acceso a sus recursos. Al extenderse hacia muchos ambientes, los incas adquirieron un conjunto de recursos diversos.
6. La red incaica de caminos y puentes unía a todos los territorios del imperio con la capital de Cuzco. La gente, los bienes, y la información de todo tipo se movían a lo largo de las carreteras incaicas. La gente transportaba artículos como pescado, algodón, y hojas de *coca* desde las áreas periféricas del imperio hacia el centro de Cuzco. La información “corría” a lo largo de los caminos incaicos; los caminos servían como “carreteras de información” en las que los relevistas imperiales llevaban los mensajes de una ciudad a la siguiente.
7. En algún sentido, sí, porque hoy existen naciones con *características* de imperio. Pero muchos eruditos discrepan sobre lo que exactamente constituye un imperio. Además de los imperios azteca e inca, otros tantos ejemplos muy antiguos de imperios incluyen a los egipcios que invadieron Nubia que después incorporaron y el Levante en el siglo XVI AC., el imperio asirio (aproximadamente 900 A.C. a 612 A.C.), y el imperio chino (221 A.C. hasta 1912). Muchos países modernos y sus gobiernos que comparten algunas características con “imperios” no se ven a sí mismos como tal. Tres ejemplos incluyen el imperio británico, que fue un imperio muy extenso de la historia mundial que dio como resultado la **Era de los Descubrimientos en Europa** que comienza en los años 1400; los Estados Unidos; y la antigua Unión Soviética. La antigua Unión Soviética tenía muchas características de imperio, aunque nunca se vio a sí misma de esa manera. Tampoco los Estados Unidos, aunque el término “imperio americano” a veces sea usado para describir su expansionismo histórico e influencia política y económica actual en el mundo global.





Sección/Galería 6: Constructores de Imperios



Actividades previas

1. Los ocupados líderes necesitaban sofisticadas técnicas de mantenimiento de registros para llevar la cuenta de su riqueza, bienes, y la población. Los alumnos pueden hacer su propio folleto de mantenimiento de registros para registrar la información de la exposición *Las Américas en la Antigüedad*, utilizando este recurso de encuadernación: www.gort.ucsd.edu/preseduc/bookmkg.htm. Luego, cuando visiten la exposición, pida a los alumnos que vean la sección “Tributo Azteca y Sistemas de Comercialización” de la galería Constructores de Imperios para conocer las mercancías que se vendían en los mercados aztecas. Haga que los alumnos registren el número de artículos de mercado que vean en sus folletos, y haga que escriban una descripción de la forma en que se utilizaban los objetos.
2. Los compradores y vendedores del mercado azteca usaban semillas de cacao, tejidos de algodón y sal para establecer estándares a las mercancías. En la clase, determine un artículo del aula que pudiera representar un estándar comercial, y expresar el valor de otros objetos en términos de estándar (por ejemplo, un libro de texto podría ser cambiado por 350 piezas de tiza [gises]).
3. Tiwanaku era un importante sitio religioso para los incas, aunque fue construido por pueblos más antiguos de la zona. Más tarde se incorporó a la mitología incaica como el lugar de nacimiento de la especie humana. Tiwanaku sigue siendo un lugar integral de la vida religiosa de los pueblos andinos en el presente turbulento de la Bolivia moderna. Haga que los alumnos investiguen el trabajo arqueológico actual de este sitio a través de fotografías, notas de campo, entrevistas con alumnos de arqueología, y más en: www.archaeology.org/interactive/tiwanaku/index.html. Pida a grupos de alumnos que lean diferentes secciones de “Notas de Campo 2004” y comuniquen sus conclusiones arqueológicas a la clase.
4. Los granos de cacao, valiosos para muchas culturas mesoamericanas precolombinas, se utilizan para hacer chocolate. Los aztecas también usaron semillas de cacao como un estándar de valor a partir del cual la gente le ponía precio a otras mercancías. Los alumnos pueden darle un vistazo a la cantidad de trabajo que implica convertir las semillas de cacao en chocolate en el sitio web www.fieldmuseum.org/Chocolate/manufacture_interactive/manufacture.html. O aprender acerca del chocolate en la caja de conocimientos del Harris Loan Experience Box, *Historia del Chocolate* (www.fieldmuseum.org/harrisloan). Cuando visiten la galería *Constructores de Imperios*, pida a los alumnos que apliquen su conocimiento para identificar las semillas de cacao aztecas.
5. La Piedra del Sol Azteca no hace un seguimiento de los días, sino que está dedicada al sol. En el centro se halla el rostro del principal Creador Azteca, *Tōnatiuh*. Alrededor del rostro se hallan cuatro mundos anteriores. Se creía que el 5° mundo era el mundo final, en cual vivían entonces los aztecas. Las representaciones de la Piedra del Sol incluyen veinte cuadrados, cada uno nombrando a uno de los veinte días diferentes del mes azteca. Algunos de estos días son el cocodrilo (*Cipactli*), mono (*Ozomatli*), jaguar (*Ocelotl*), flor (*Xochitl*), y perro (*Itzcuintli*). Pida a los alumnos que den forma, sequen, y luego pinten su versión de la Piedra del Sol Azteca con su propia interpretación de estos días, utilizando Model Magic y acrílico o pintura al temple.

Actividades del paseo temático

1. Pida a los alumnos que presten suma atención a la cerámica “imperial” sutilmente trabajada de la galería. Algunas vasijas de cerámica muy elegantes de Cuzco reflejan el “estilo imperial” incaico, al mismo tiempo que se fabricaba cerámica menos descriptiva en grandes cantidades, no en calidad. Haga que los alumnos dibujen tres ejemplos de la cerámica imperial, y nombren las características específicas que observan en este estilo.
2. Los aztecas e incas utilizaron medios militares, religiosos, y económicos para mantener sus enormes territorios. En grupos pequeños, observen los ejemplos de la galería que apoyan esta aseveración, y pida a los alumnos que describan por qué estas tres áreas ayudaron a los gobernantes a mantener el dominio de tierras distantes. Una vez de regreso en el aula, haga que los grupos comuniquen sus conclusiones, anotando toda la información en el pizarrón.



Sección/Galería 6: Constructores de Imperios (continuación)



3. Las **Acllacuna**, o tejedoras incaicas elegidas, vivían en las zonas residenciales llamadas **acllawasi**. Mientras se encuentra en la galería *Constructores de Imperios*, imagine que es usted una de estas jóvenes mujeres, y con base en las evidencias que encuentre en la exposición, escriba un artículo que describa su rutina diaria. Una vez de regreso en el aula, haga que los alumnos examinen los tejidos hechos por artistas incaicos contemporáneos en la aldea de Chinchero en el sitio www.incas.org/weavings_srce.html.
4. Un sitio del imperio inca muy conocido es Machu Picchu, la “Ciudad Perdida en el Cielo”. Busque una fotografía de la arquitectura de Machu Picchu, y dibuje algunas características distintivas de la arquitectura incaica imperial. ¿En qué forma es esta arquitectura similar o diferente de los edificios que se ven en Chicago? Una vez de regreso en el aula, vean www.fieldmuseum.org/machupicchu/ para obtener información adicional sobre Machu Picchu.
5. La espiritualidad azteca honraba la conexión de la gente con el mundo natural. Pida a los alumnos que seleccionen uno de los dioses aztecas de la galería y hagan un dibujo de la **deidad**. Luego, haga que los alumnos escriban un párrafo describiendo con qué se asocia ese dios, y por qué decidieron concentrarse en esa deidad específica. Una vez de regreso en el aula, haga que los alumnos hablen de todas las distintas formas en que las deidades eran reconocidas y honradas en la vida diaria.

Actividades posteriores

1. Los relevistas imperiales llevaban los mensajes de una ciudad inca a la siguiente. Haga que los alumnos comparen la “carretera de la información” incaica con el Pony Express que funcionó en los Estados Unidos en los años 1860, utilizando www.ponyexpress.org/history.htm.
2. Los códices se utilizaban para registrar la información sobre las culturas azteca e incaica, así como los eventos históricos del encuentro de los europeos y los pueblos indígenas. Creen su propio códice para registrar el encuentro de Cortés y los aztecas en www.tc.pbs.org/opb/conquistadors/teachers/pdf/unit1.pdf.
3. Haga que los alumnos lean por qué el país de Chile ha denominado a la carretera incaica como un sitio Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Educativo, Científico y Cultural) en: www.whc.unesco.org/en/tentativelists/1872/. ¿Qué características numeran ellos como evidencia para la característica “valor excepcional para la humanidad”? Los alumnos pueden hablar de las ventajas y desventajas del nombramiento y proceso de selección de la UNESCO. ¿Creen los alumnos que la propuesta será aceptada? ¿Por qué o por qué no?
4. La ciudad azteca de Tenochtitlán fue construida sobre tierras pantanosas saneadas, igual que lo fue gran parte del centro de la ciudad de Chicago al este de la Avenida Michigan. Haga que los alumnos investiguen y describan la forma en que los aztecas y los antiguos chicaguenses llevaron a cabo estas hazañas de ingeniería. Retrociendo más en el tiempo, los alumnos pueden investigar cuántas calles de hoy no siguen el modelo cuadrícula de Chicago que una vez fueron las rutas de los nativos. Las rutas, por su parte, a menudo seguían los rasgos geográficos y cantos naturales dejados por los glaciares (vea www.chicagohs.org/treasures/chic4.html).
5. Los incas codificaban la información en cuerdas anudadas conocidas como *quipus*. En pequeños grupos, pida a los alumnos que desarrollen un método para expresar cualquier número de 3 dígitos en un trozo de cuerda. Haga que los grupos hablen de la razón fundamental subyacente en sus métodos de codificación. (Vea www.sfu.ca/archaeology/museum/laarch/inca/quie.html para obtener algunas ideas.)

En 1492, **exploradores** españoles llegaron al Caribe, y pronto fueron seguidos por otros exploradores y colonos europeos. Muchos buscaban recursos, tesoros, y tierras para reclamar en nombre de sus patrias. La mayor parte de la conquista europea era “justificada” en nombre de la salvación espiritual. Estos nuevos arribos cambiaron drásticamente varios aspectos de la vida de los pueblos indígenas. Las relaciones con los pueblos nativos también cambiaron la vida de los exploradores y colonos europeos.

En el corredor de *Primeros Contactos*, los alumnos verán imágenes y textos que describen cómo chocaron los mundos con los nuevos arribos a las Américas. Si bien algunos contactos iniciales eran pacíficos, los otros causaron malentendidos culturales, pérdida de tierras nativas, y guerra. Esta galería está estructurada de manera diferente a las galerías anteriores, ya que ésta se centra en textos e imágenes, no en artefactos. La información presentada en la galería no puede comenzar a describir la profundidad del cambio experimentado por los pueblos indígenas de América con la llegada de los europeos. El Field Museum explorará este período de la historia en una exposición posterior que cubrirá las Américas a partir de la llegada de los europeos hasta el presente.

A partir de que llegaron los europeos, las Américas fueron ocupadas por decenas de millones de personas que representaban una diversidad extraordinaria de lenguas, religiones y sistemas políticos. En un plazo de cien de años, la enfermedad, la esclavitud, y la guerra habían matado hasta 9 de cada 10 personas. Culturas enteras habían desaparecido, pero la fortaleza y resiliencia de otros grupos culturales que se sobrepusieron, pasaron a futuras generaciones a través de sus lenguas, historias, y tradiciones culturales. Es importante que los alumnos sepan que a pesar de siglos del gran cambio, los pueblos nativos han conservado elementos culturales importantes junto a aquellos que han cambiado a través del tiempo. La siguiente galería, *Descendientes Vivos*, destaca las muchas formas distintas en que los pueblos nativos honran y se inspiran en las **tradiciones** de sus antepasados.



Sección/Galería 7: Introducción: Primeros Contactos (continuación)



Hay muchos recursos que describen las muchas formas en que los pueblos de todas las Américas lucharon contra la opresión y la invasión, como la Rebelión de Pueblo en 1680, la resistencia indígena en 1742 en la región Koogi de Colombia, o la Guerra de Castas de Yucatán (alrededor de 1847-1901), sólo por mencionar unas cuantas. Algunos libros que complementan las principales ideas presentadas en la galería *Primeros Contactos*, y cubren la resistencia y la tradición y cambios culturales, incluyen los siguientes recursos:

- Adorno, Rolena. 1986. *Guaman Poma: Writing and Resistance in Colonial Peru*. University of Texas Press, Austin, TX.
- Alexander, Rani. 2005. *Yaxcaba and the Caste War of Yucatan: An Archaeological Perspective*. University of New Mexico Press, Albuquerque, NM.
- Bieder, Robert E. 1995. *Native American Communities in Wisconsin 1600-1960: A Study of Tradition and Change*. University of Wisconsin Press, Madison, WI.
- Hulme, Peter. 1992. *Colonial Encounters: Europe and the Native Caribbean, 1495-1797*. Routledge, Oxford, UK.
- Knaut, Andrew. 1997. *The Pueblo Revolt of 1680: Conquest and Resistance in Seventeenth-Century New Mexico*. University of Oklahoma Press, Norman, OK.
- Leon-Portilla, Miguel. 1992. *The Broken Spears: The Aztec Account of the Conquest of Mexico*. Beacon Press, Boston, MA.
- Mann, Charles. 2005. *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*. Knopf Publishers, New York, NY.
- White, Richard. 1991. *The Middle Ground: Indians, Empires, and Republics in the Great Lakes Region, 1650-1815*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.



Preguntas dirigidas:

1. ¿Cómo llegaron las Américas a ser llamadas las Américas? ¿Cómo llamaban a los continentes los pueblos indígenas que vivían ahí antes de la llegada europea?
2. ¿Qué es una cosmovisión? ¿Cuáles eran algunas diferencias fundamentales de la cosmovisión entre los pueblos nativos de las Américas y los primeros exploradores y colonos europeos?
3. ¿Qué son exploradores y **conquistadores**? ¿Qué hacían en las Américas y el Caribe?
4. ¿Los españoles y los incas valoraban el oro por los mismos motivos?
5. ¿En qué forma afectaba la cultura las primeras relaciones comerciales entre las poblaciones indígenas y los exploradores y colonizadores?
6. ¿De qué forma la mezcla de tradiciones europeas e indígenas influye en las diversas culturas de los pueblos indígenas?
7. ¿Cómo afectaron las enfermedades europeas a las poblaciones indígenas de las Américas? ¿Cuáles eran las enfermedades?
8. ¿Qué es **asimilación**, y cómo se relaciona ésta con los pueblos nativos de Norteamérica?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. El nombre de América le fue dado al Hemisferio Occidental por escritores europeos y cartógrafos en honor a Américo Vespucio, quien reconoció que Colón había llegado a una parte del mundo que los europeos desconocían. Antes, en las crónicas populares europeas había habido pocos relatos de los pueblos de estos “nuevos” continentes. Los antiguos exploradores españoles se referían a la zona como las Indias, pensando, como lo hizo Colón, que esta era una parte de Asia del Este. No sabemos cómo percibían los mismos pueblos indígenas las regiones donde vivían, o cómo las llamaban. Pero sí sabemos que hay muchas palabras nativas para “la tierra”, “la casa”, “el suelo”, etc. El nombre “América” es una invención europea.
2. Cosmovisión es la **perspectiva** total desde la cual se ve e interpreta el mundo, y el lugar de uno en el mundo; es un grupo variado de creencias acerca de la vida y el universo sostenidas por una persona o grupo. Las diferencias en la visión del mundo entre los pueblos indígenas y europeos dieron forma a las primeras negociaciones entre los grupos, e implicaron seguir trabajando alrededor de las limitaciones de las costumbres sociales, la lengua y la escritura, la propiedad, la reciprocidad, etc. Estas diferencias a menudo conducían a grandes malentendidos y juicios de unos y otros. A la tendencia de evaluar a otros que pertenecen a culturas desconocidas utilizando la perspectiva de la propia cultura se le llama **etnocentrismo**. Si bien el etnocentrismo es difícil de evitar, es importante estar consciente que este tipo de evaluación puede ocurrir, y tenerlo presente cuando se aprende sobre culturas que pueden parecer diferentes de la propia.
3. Muchos de los antiguos exploradores y **conquistadores** de las Américas querían ampliar los imperios de su país, encontrar grandes riquezas, y extender el cristianismo en sitios que malentendían. Los **conquistadores** españoles que llegaron a las Américas estaban motivados por muchas de las razones antes mencionadas. El descubrimiento de oro en México y Perú hizo que miles de campesinos españoles se unieran a los militares. Otros buscaban gloria, fama, y la conversión al cristianismo de los pueblos nativos.

Sección/Galería 7: Primeros Contactos

Preguntas y Respuestas Dirigidas (continuación)



4. No, los españoles y los incas no valoraban el oro por los mismos motivos. Para los incas, el deseo de los españoles por el oro era curioso. Para ellos, el oro tenía un valor **estético**, pero no un valor **monetario**. El inca usaba el oro para la decoración de imágenes de dioses y lugares sagrados, no para intercambio. Pensaban que el deseo de los españoles por el oro como mercancía era extraño y poco civilizado. El profesor universitario Felipe Guaman Poma de Ayala (indígena, de lengua Quechua) incluyó un dibujo en un libro que escribió sobre la historia andina y el contacto con los españoles, donde se preguntaba a los españoles: “¿Entonces, realmente se comen ustedes este oro?”
5. El comienzo de las relaciones entre indígenas y exploradores y colonizadores se basaba en agendas políticas y culturales locales. Diferentes sistemas culturales significaba que había diferentes ideas sobre muchos aspectos de la vida ceremonial y comercial diaria. Por ejemplo, los pequot, en la zona que hoy es Nueva Inglaterra, se dedicaron a comerciar con los europeos en el siglo XVI. Los europeos encontraron que las pieles de zorro, de marta y de nutria eran solicitadas a medida que el mercado de tales pieles aumentaba enormemente en Europa. A cambio, a medida que los pueblos nativos de Nueva Inglaterra del Sur se familiarizaban con las mercancías europeas, demandaban artículos como herramientas metálicas, calderas de cobre y ropa de lana. En términos de comercio, estas distintas clases de artículos tenían un valor diferente para estos socios comerciales. Las diferencias en las ideas de valor o riqueza debido a culturas divergentes a veces hacían más fácil el comercio, ya que cada grupo se percibía a sí mismo haciendo mejores negocios que sus socios comerciales.
6. La introducción de mercancías europeas influyó las culturas nativas de modos diferentes. Por ejemplo, los alimentos que comúnmente comían los conquistadores españoles (como arroz, carne de cerdo, cebollas, etc.) con el tiempo se incorporaron a la comida mexicana indígena (como el maíz, alubias, aguacate, etc.) creando una nueva cocina mexicana inspirada tanto en los sabores indígenas como en los españoles. Durante los años 1600 y 1700, en la región de los Grandes Lagos la mayoría de los grupos nativos quería cambiar pieles por mercancías europeas. La piel de castor se usaba en Europa para hacer sombreros. En el intercambio, los pueblos nativos adquirían mercancías europeas como pistolas, telas, cuchillos, y utensilios de cocina de metal.
7. Como los pueblos nativos no se habían expuesto antes a ciertas enfermedades, tenían poca o ninguna resistencia y no eran inmunes a ellas. Por consiguiente, los indígenas de las Américas experimentaron altas tasas de enfermedad y muerte. Las nuevas enfermedades traídas a las Américas incluían la **viruela**, la gripe, el sarampión y el tifus. Muchas de las enfermedades precedieron a los conquistadores españoles. La extraordinaria pérdida demográfica debido a enfermedades, tuvo un gran impacto en las poblaciones indígenas a lo largo de las Américas, como los alumnos verán en la galería *Primeros Contactos*.
8. Esencialmente, asimilación es el proceso social de absorber un grupo cultural dentro de otro. Desde aproximadamente 1850 a 1930, los Estados Unidos desarrollaron una política de asimilación en la cual los pueblos nativos fueron enfáticamente exhortados u obligados a abandonar partes importantes de su cultura, incluyendo lenguas, costumbres, religiones, y estilos de vida. Para implementar la política de asimilación, los Estados Unidos utilizaron internados, distribución de tierra, y restricciones masivas sobre importantes prácticas culturales. El internado más grande y más conocido era la Escuela Industrial para Indios de Carlisle en Pennsylvania en 1879. El superintendente de Carlisle y otros internados creyeron necesario separar a los niños de sus tribus y familias de modo que pudieran eliminar sus estilos de vida “salvajes”. Por consiguiente, hubo una gran pérdida de lenguas y conocimientos tradicionales, lo cual abrió un importante conflicto generacional. Muchos grupos nativos de hoy continúan trabajando para reparar el daño hecho por las campañas de asimilación.

Actividades previas

1. En clase, lean *The Sad Night: The Story of an Aztec Victory and a Spanish Loss* de Sally Matthews (2001, Clarion Books), un libro estilo códice que cuenta la historia de la victoria azteca en contra de los conquistadores españoles. Después, los alumnos pueden crear su propio manuscrito en códice, con mucho colorido que ilustre su interpretación de la historia de “*La Noche Triste*”.
2. La introducción de objetos europeos influyó en los pueblos nativos de distintos modos. Examine las imágenes de un grupo familiar pequot de principios del siglo XVI, y describa los materiales europeos que se ven en los cuadros (www.pequotmuseum.org/SocietyCulture/AFamilyGroupca1500). Lea para investigar cómo cambiaron los aspectos de la vida cotidiana de los pequot mientras los demás permanecieron igual.
3. Las historias sobre el origen y la creación siempre han sido importantes para muchos pueblos nativos de Norteamérica. Las historias habrían sido un medio muy importante de comunicación y continuación de las tradiciones culturales para los indígenas de alrededor del siglo XV, ya que cada vez más pueblos nativos morían a consecuencia del contacto con los europeos. Antes de clase, imprima las historias de la creación de los Apaches, Cherokees, y Yuchis desde www.drlamay.com/library_northern_na_creation_etc.htm. Divida a los alumnos en 3 grupos, y dé a cada grupo una historia para leer. Pida a los alumnos que ilustren un elemento importante de la historia de la creación, y luego describan sus dibujos ante la clase.
4. Los primeros exploradores como Hernán Cortés no tenían mapas exactos que les mostraran cómo llegar a las Américas. Para considerar la utilidad de los mapas, haga que cada alumno construya un mapa que represente la ruta que toman de su casa a la escuela, estimando la distancia. Pida a alumnos investigar la distancia real, y otras posibles rutas de su casa a la escuela. ¿Qué factores afectan la ruta que eligen? ¿Qué tan exactos eran sus mapas?
5. Los montículos-efigie son construcciones de barro del suelo incorporadas a la imagen de un animal, persona, o forma. Cuando los descendientes de los europeos descubrieron los montículos con efigies en Wisconsin a principios de los años 1800, sugirieron que los montículos eran la ciudad perdida de Aztlán. Haga que los alumnos hagan un documento primario que describa los montículos (content.wisconsinhistory.org/cdm4/document.php?CISOROOT=/tp&CISOPTR=1538). En clase, hable sobre por qué pudo haberse construido la hipótesis de Aztlán, pensando en los antiguos conceptos erróneos sobre los norteamericanos nativos.

Actividades del paseo temático

1. Pida a los alumnos que registren en un cuaderno sus reacciones ante las ilustraciones del corredor *Primeros Contactos*. Una vez de regreso en el aula, hablen de lo que era nuevo, y de lo que los alumnos ya sabían.
2. Conocer nuevas personas puede ser intimidante. Antes de visitar la exposición *Las Américas en la Antigüedad*, haga que los alumnos anoten una anécdota personal sobre algún encuentro desalentador con una nueva persona o grupo de gente. Luego, en el corredor de *Primeros Contactos*, pida a los alumnos que comparen la experiencia personal que escribieron contra aquellas de los indígenas representados en la galería.
3. Los exploradores europeos a menudo se dedicaban al comercio. Divida a los alumnos en grupos, y pídales examinar los textos e imágenes que se ven en el corredor de *Primeros Contactos*. En grupos, los alumnos pueden desarrollar algunas aseveraciones sobre lo que los exploradores podrían haber querido de los pueblos nativos de las Américas, y algunas aseveraciones sobre lo que los pueblos indígenas querían de los exploradores. ¿Qué evidencia se puede encontrar en el vestíbulo que apoye o refute estas ideas?
4. Utilizando la información de la galería, haga que los alumnos describan con una ilustración su interpretación del primer encuentro de los indígenas del Caribe y Colón. Una vez de regreso en el aula, los alumnos pueden presentar sus dibujos en grupos, y hablar de las diferentes interpretaciones.

Sección/Galería 7: Primeros Contactos (continuación)



5. En pequeños grupos, haga que los alumnos comparen y contrasten la religión de los españoles con la religión del estado azteca. Después de identificar tantas diferencias y semejanzas como les sea posible, pida a los grupos que presenten sus análisis a la clase, indicando las evidencias encontradas en las galerías *Primeros Contactos* y *Constructores de Imperios*.

Actividades posteriores

1. Algunos dicen que Doña Marina, o “La Malinche,” ayudó a Hernán Cortés a derrotar a Moctezuma II. Haga que los alumnos investiguen a Doña Marina y presenten un simulacro de juicio para determinar si describirla como una traidora es demasiado rudo o bien merecido.
2. Diego Rivera fue un influyente pintor mexicano del siglo XX. Una de su pintura murales es *El Mundo Azteca* (www.diegorivera.com/murals/result.php?recordID=10). Haga que cada alumno se concentre en una sección específica de la pintura mural, y que reproduzca esa sección. Una vez concluidas, recree la pintura mural sobre una pared del aula, reuniendo todas las pequeñas secciones reproducidas por los miembros de clase. Utilice la pintura mural para comenzar una discusión sobre lo que los alumnos ven, basados en lo que aprendieron sobre el contacto indígena y europeo en México.
3. Los primeros exploradores europeos introdujeron la viruela en las Américas, devastando eventualmente a las poblaciones nativas. Pida a los alumnos que investiguen cómo se desarrollan las vacunas para combatir algunos virus, y consideren cómo serían las Américas hoy si tantos pueblos indígenas no hubieran sucumbido a la viruela.
4. Halcón Negro (o *Makataimeshekiakiak*) fue un importante indio Sac nacido en Illinois. En mayo de 1832, los indios Sac y Meskwaki, bajo el mando de Halcón Negro, dejaron el territorio de Iowa para regresar a casa en el norte de Illinois después de perder sus tierras de Illinois en un disputado tratado de 1804. Haga que los alumnos investiguen los documentos primarios sobre los tratados firmados durante la vida de Halcón Negro, considerando cómo se sentiría que les quitaran sus casas (lincoln.lib.niu.edu/blackhawk/).
5. Jacques Marquette y Louis Joliet fueron probablemente los primeros europeos que viajaron a la región que ahora es Chicago. Haga que los alumnos examinen la fotografía de un monumento en honor de Marquette y Joliet. Pida a cada alumno que escriba un artículo sobre la perspectiva de una de las personas del monumento que se localiza en Chicago, IL: Marquette, Joliet, y una persona nativa no identificada. Como estudio adicional, haga que los alumnos investiguen la identidad cultural de la persona nativa, con base en la información disponible de los pueblos nativos en la zona de Chicago durante los viajes de Joliet y Marquette. Como enlaces útiles pueden ver www.pbs.org/wgbh/amex/chicago/peopleevents/p_mandj.html, www.wisconsinhistory.org/diary/cat_marquette_and_joliet.asp, y users.rcn.com/clonk/CCFPD/ChicagoPortageHistoricSite.html.



Monumento de Marquette, Joliet, y una persona nativa no identificada.
Por Ferdinand Rebechini. Ubicada en el lado Oeste de Harlem Ave. en Chicago, IL



Sección/Galería 8: Introducción: Descendientes Vivos



Los indígenas contemporáneos se inspiran en sus pasados mientras viven en el presente y preparan nuevas generaciones para el futuro. Los miembros que integran las sociedades contemporáneas de los pueblos indígenas de América del Norte, del Centro, del Sur y el Caribe, son madres y padres, amigos y compañeros de trabajo. Sin importar cuáles sean sus roles contemporáneos, casi todos los pueblos nativos honran y se inspiran en las tradiciones de sus antepasados. Conservan los vínculos con sus ricas herencias, pero viven y trabajan en el mundo moderno, igual que todos los demás. A lo largo de esta exposición, los alumnos se darán cuenta de que la experiencia americana es una historia *humana* que se aplica a todos nosotros en la actualidad.

En la galería *Descendientes Vivos*, los alumnos entenderán mejor los procesos de la **continuidad y el cambio cultural**, conociendo las distintas formas en que los indígenas vuelven a conectarse para revigorizar y reinventar las tradiciones de su pasado.

Una ventana que mira hacia el horizonte de Chicago, que recuerda a los invitados los diversos pueblos indígenas históricos y contemporáneos que en el pasado vivieron aquí, y siguen viviendo hoy en todas partes de Chicago. Los alumnos pueden aprender más sobre las historias de los indígenas de Chicago en un panel cercano a la ventana. La galería incluye una pintura mural en movimiento con un montaje de imágenes de indígenas que utilizan el conocimiento tradicional en sus entornos contemporáneos. Los alumnos podrán investigar más historias del origen, así como mayor información arqueológica que la exposición presenta en varias estaciones de computadoras. Hay bancas para la reflexión y la narración de historias ubicadas en el centro de la galería circular.

Muchos museos están rompiendo con los moldes históricamente *estáticos* de presentar a los pueblos indígenas, reconociendo que los pueblos nativos no provienen de la historia, sino que son personas vivientes y dinámicas con historias diversas. En reconocimiento a la increíble diversidad de los pueblos nativos cuyos antepasados son representados a lo largo de toda la exposición *Las Américas en la Antigüedad*, The Field Museum trabajó junto a dos comités de asesores indígenas locales en la construcción del contenido de la exposición, así como en los materiales educativos de *Las Américas en la Antigüedad*. El personal del museo también trabaja actualmente con poblaciones norteamericanas nativas para devolver algunos objetos importantes a las tribus tribus correspondientes de conformidad con la Ley de Repatriación y Protección de Tumbas Indígenas (**NAGPRA**). La repatriación es el proceso por el cual los museos y otras instituciones transfieren a las tribus de origen la posesión y el control de los restos humanos nativos de América del Norte, nativos de Alaska y nativos de Hawái, así como objetos funerarios, objetos del patrimonio cultural y objetos sagrados (para obtener más información sobre NAGPRA y museos, vea el sitio web: www.nmnh.si.edu/anthro/repatriation/whatis/).

Mientras se hallen en esta galería, pida a los alumnos que piensen por qué el origen étnico y la identidad son conceptos complejos y fluidos para muchos indígenas. Muchos indígenas se identifican con varias culturas y categorías étnicas, y pasan de una identidad a otra, según el contexto. Por ejemplo, en Sudamérica hay muchas variaciones sobre las identidades étnicas que la gente considera como propias (ej., *mestizo*, *cholo*, *mistis*, *cambas*, *collas*, etc.) Haga que los alumnos se pregunten qué significa tener ancestros nativos de las Américas, y qué significa tener ancestros inmigrantes en las Américas procedentes de otras partes del mundo. ¿Cómo mantiene la gente los vínculos con su familia e historia cultural en el presente? Utilice esta galería final como un lugar para la contemplación e investigación adicional de historias conocidas y desconocidas, y para entender cómo estas historias y diferencias pueden ayudarnos a reforzar los lazos entre todos nosotros.



Sección/Galería 8: Descendientes Vivos

Preguntas y Respuestas Dirigidas



Preguntas dirigidas:

1. ¿Por qué algunos elementos culturales continúan mientras otros desaparecen?
2. ¿Qué pueblos nativos tempranos habitaron la zona de Chicago en el pasado? ¿Qué llevó a muchos pueblos nativos de Norteamérica al centro urbano de Chicago en los años 1950?
3. ¿Qué clase de roles y profesiones tienen los indígenas contemporáneos en las sociedades actuales de las Américas?
4. ¿Qué factores influyen en todas nuestras decisiones sobre el vestido?
5. ¿Por qué la comunidad es tan importante para los humanos? ¿Hay evidencias de comunidad en las imágenes de la galería?

Respuestas a las preguntas dirigidas:

1. En el proceso de cambio, algunos elementos culturales —costumbres y tradiciones— persisten y otros se dejan atrás. Algunas prácticas son sorprendentemente resistentes y persisten a través de siglos. Esta continuidad podría resultar del hecho de que una práctica en particular o costumbre simplemente funcionan realmente bien. Por ejemplo, algunas tradiciones culturales continúan viviendo porque son importantes para la identidad de una comunidad y los miembros del grupo han trabajado mucho para mantener viva esa tradición. Con frecuencia, los antropólogos observan que la continuidad cultural —la continuación de algunos elementos o tradiciones— realmente va de la mano con los cambios que implican una mezcla de ideas más antiguas y más nuevas y se acerca a los intereses comunes de la vida.
2. Los indígenas siempre han vivido en lo que ahora es la región de Chicago. Antes del contacto con los europeos, la zona de Chicago era el hogar de varios grupos nativos de América del Norte, los cuales incluían a los Potawatomi, los Miami, y los Illinois. Factores como la expansión europea en los territorios nativos, así como las enfermedades mermaron a las poblaciones nativas. Los tratados de los años 1800 obligaron los pueblos norteamericanos indígenas a traspasar sus tierras al gobierno americano. Aún así, la presencia nativa nunca fue eliminada completamente. En los años 1900, más indígenas comenzaron a desplazarse a Chicago en busca de empleos y otras oportunidades (vea documentos primarios en el sitio web www.memory.loc.gov/ammem/ndlpcoop/ichihtml/cdns5.html). El desplazamiento posterior hacia Chicago fue incentivado en parte por el “programa de reubicación” del gobierno federal en los años 1950 y 1960. Se formaron muchos clubes sociales para ayudar a los pueblos norteamericanos nativos a adaptarse a la vida urbana, como el Centro de Indios Americanos en 1953. Aunque hoy muchas familias están en sus terceras y cuartas generaciones de vida urbana, muchas continúan manteniendo vínculos con las comunidades tribales donde tienen tanto familiares como membresía tribal formal que les proporciona ciertos derechos y privilegios tribales.
3. Los indígenas de hoy tienen toda clase de papeles en las sociedades de todas las Américas, muchos de los cuales los alumnos verán representados en la galería. Los indígenas son madres y padres, abuelos, amigos y compañeros de trabajo. Trabajan en todas las profesiones, incluyendo la ley, el arte, el gobierno, horticultura, atletismo, el ejército, educación, periodismo, medicina, mano de obra calificada, música, negocios, agricultura, asociaciones no lucrativas, entretenimiento, mundo académico, etc.
4. El medioambiente, la historia, y la creatividad, todo ayuda a moldear las características de nuestra apariencia, incluso la ropa que nosotros, como personas y como miembros de comunidades específicas, decidimos usar. Los alumnos verán imágenes de varias personas indígenas contemporáneas de todas las Américas en la galería *Descendientes Vivos*, y pueden buscar semejanzas y diferencias entre las apariencias de las personas de las imágenes, y entre ellos mismos y los pueblos nativos diversamente representados.



Sección/Galería 8: Descendientes Vivos

Preguntas y Respuestas Dirigidas (continuación)



5. Los humanos somos sociales. Buscamos la ayuda de otras personas en muchas de tareas de la vida, desde la obtención de alimentos, nuestra propia protección y la crianza de nuestros niños, hasta compartir y transmitir nuestras tradiciones y creencias. Formamos vínculos de modos diferentes, y por motivos diferentes. Las comunidades a las que pertenecemos reflejan nuestra historia, ambiente, y creatividad. Las personas están relacionadas unas con otras en muchos sentidos diferentes (y a menudo sorprendentes). Los alumnos pueden examinar una presentación de video en la galería *Descendientes Vivos* para buscar indicios de que la gente está relacionada con otras gentes, o con comunidades específicas a través del trabajo que desempeñan, y las personas con quienes se relacionan. Por ejemplo, verán a un dibujante de historietas de la aldea Chickaloon en Alaska que utiliza la tecnología moderna para relatar las historias tradicionales Athabascan en forma de cómics; “Nativezine”, un programa de televisión nativo de Nuevo México; y la fabricación de ladrillos de adobe en las montañas andinas, sólo por nombrar a unos cuantos.



Lilah White, Junior Miss Indian Chicago 2006
(retratada aquí con sus hermanas Linda y Lisa)

Actividades previas

1. Algunas tradiciones orales nativas continúan siendo transmitidas de generación en generación a través de la narración, y también vía Internet. Pida a los alumnos que escuchen con atención las historias contadas por los ancianos Ojibwe y Cree en inglés, y en dialectos Cree y Ojibwe (www.oshki.ca/elders/Frames/index.htm). En pares, haga que los alumnos sugieran un conjunto de preguntas para entrevistar a uno de los narradores.
2. A principios de los años 1900, muchos niños norteamericanos nativos fueron separados de sus familias y obligados a vivir en internados para asimilarlos a la cultura euroamericana. Pida a los alumnos que lean la información que aparece en www.clarke.cmich.edu/indian/treatyeducation.htm, y vean específicamente la sección titulada “La Experiencia India, ca. 1900–1930”. Ponga a grupos de alumnos a leer diferentes secciones de la política de educación federal hacia los pueblos nativos y la experiencia nativa. Pida a cada grupo que comparta con los demás lo que aprendió. En la clase, hable de las formas en que la política federal cambió la experiencia educativa tradicional de los niños nativos.
3. A los pueblos indígenas de Canadá se les denomina colectivamente como gentes de las Primeras Naciones. Los miembros de la Nación Métis de Alberta han mezclado la ascendencia indígena y europea. La faja Métis simboliza la herencia exclusiva del grupo. Los alumnos pueden tejer su propia faja Métis, usando: www.albertametis.com/images/education/Lesson-Metis%20Sash.pdf.
4. Muchas personas y grupos indígenas trabajan activamente para revigorizar las tradiciones culturales de sus antepasados. Por ejemplo, hace años, Juan Quezada reinventó el estilo de producción de cerámica de Casas Grandes, y enseñó a otros miembros de la comunidad Mata Ortiz las técnicas que utilizan hoy los alfareros prominentes de la comunidad. Pida a los alumnos que investiguen otra de las iniciativas para revigorizar las tradiciones, como el White Earth Recovery Project (Proyecto de Recuperación de la Tierra Blanca), fundado por Winona LaDuke, Anishinaabekwe (Ojibwe). Utilizando el sitio web www.nativeharvest.com/displaypage.asp?pageid=2, haga que los alumnos lean varios proyectos actuales, e informen sus conclusiones a la clase. Pida a los alumnos que destaquen las formas en que estos proyectos restauran las prácticas y valores nativos tradicionales.
5. Las historias sobre la creación siempre han sido importantes para muchos pueblos nativos de Sudamérica. Las historias sirven como medios para transmitir información cultural de generación en generación. Muchos pueblos indígenas de Sudamérica han mantenido eficazmente algunos aspectos importantes de su cultura a lo largo del tiempo, asegurando así la continuación de las historias sobre la creación. Utilizando el recurso web de Orinoco Online (www.orinoco.org/apg/lopeople.asp?lang=en), pida a los alumnos que seleccionen una historia de la creación de uno de los grupos culturales para que la lean e ilustren. Los alumnos también pueden recopilar información básica sobre cada grupo indígena de Venezuela para compartirla con sus compañeros de clase.

Actividades del paseo temático

1. Los pueblos nativos siempre han vivido en el territorio que ahora es Chicago. Hoy, millones de personas con ancestros originarios de todas partes del mundo viven y trabajan en Chicago, incluyendo a los descendientes de los pueblos indígenas de las Américas. Utilizando la información proporcionada en la galería *Descendientes Vivos*, pida a los alumnos que compongan una narración que describa a los primeros pobladores de la zona de Chicago, y luego de qué forma llegaron a Chicago sus propios antepasados (o cómo piensan que llegaron a establecerse aquí).
2. Muchos pueblos nativos están muy relacionados con sus pasados, y con sus antepasados. Después de ver todo lo que hay en la galería *Descendientes Vivos* y pensar acerca de los vínculos con el pasado, haga que los alumnos consideren las diferentes formas en que ellos mismos están relacionados con su pasado a través de sus padres, abuelos, u otros miembros de la familia. En la galería, pida a los alumnos que escriban acerca de un objeto, fotografía, carta, o algún otro artículo que demuestre un vínculo familiar que les gustaría comunicar a los otros alumnos. Una vez de regreso en el aula, haga que los alumnos traigan sus artículos para hablar de las diferentes formas en que estamos relacionados con nuestros pasados.



Sección/Galería 8: Descendientes Vivos (continuación)



3. Pida a los alumnos que piensen en las tradiciones que son importantes para sus propias familias y comunidades. Haga que los alumnos elijan una tradición para que escriban acerca de ella, y describan la importancia de esa tradición. En una sección tranquila de la galería, pida a los alumnos que hablen sobre lo que pueden hacer para ayudar a conservar vivas sus tradiciones familiares.
4. Los talladores de la tribu Tlingit, Stephen y Nathan Jackson, construyeron en colaboración el tótem que se halla cerca de la salida de la exposición *Las Américas en la Antigüedad* y a la entrada de la exposición del *Salón Alsdorf de la Costa Noroeste y Pueblos Árticos*. Pida a los alumnos que comparen los estilos artísticos individuales de los talladores padre e hijo antes de visitar la exposición *Las Américas en la Antigüedad* (www.washington.edu/burkemuseum/bhc/projects_houseposts.html), y después ilustren el tótem que se halla en la galería. Haga que los alumnos identifiquen secciones específicas del tótem donde puedan ver la influencia de cada artista individual. Pida a los alumnos que piensen en los tipos de fuerzas que causan el cambio artístico a nivel individual, y los que causan cambios culturales más grandes.
5. Pida a los alumnos que hablen sobre los tipos de evidencias que han visto a lo largo de la exposición con respecto al compromiso indígena con las familias, la resiliencia y la adaptabilidad.

Actividades posteriores

1. La lengua es un elemento importante de muchos grupos nativos, como los Cherokee. Haga que los alumnos aprendan sobre la **revitalización** de la lengua Cherokee (www.cherokee.org/modules/culture/games.htm).
2. Las mujeres Kuna de Panamá confeccionan intrincadas camisas o blusas **mola**. Algunos artesanos han agregado atributos más contemporáneos a sus modelos **mola** más tradicionales. Haga que los alumnos diseñen y pinten modelos **mola** vistosos que les gustaría llevar puestos (www.princetonol.com/groups/iad/lessons/middle/molash.htm).
3. Haga que los alumnos comiencen una tabla KWL sobre la cultura Ojibwe, luego pídale que lean “Growing Up Ojibwe” (“Creciendo como Ojibwe”) (www.glifwc.org/pub/mazinaigan/Growing_Up_Ojibwe.pdf) y completen las actividades que se encuentran en todo el artículo. En clase, termine la tabla KWL, rellenándola con la nueva información aprendida.
4. En 1990, el gobierno federal aprobó la Ley de Repatriación y Protección de Tumbas Indígenas (NAGPRA), que es una ley que permite que los museos y dependencias federales devuelvan ciertos artículos culturales nativos de Norte América y nativos de Hawai a los descendientes y grupos culturalmente afiliados. Antes de la NAGPRA, muchos museos y organismos poseían importantes artículos culturales que originalmente fueron recopilados de grupos tribales. Pida a los alumnos leer sobre Walter R. Echo-Hawk, Jr. (nación Pawnee), un abogado que contribuyó decisivamente a la aprobación de la NAGPRA (www.narf.org/profiles/walter.html). Luego haga que los alumnos elijan varios objetos de su propiedad que quisieran conservar en su propia colección personal, y cuáles les gustaría que se exhibieran en un museo. Pídale que expliquen por qué decidieron guardar unos en casa, y compartir otros con los visitantes del museo.
5. El artista esquimal Peter Irniq construyó una piedra **inukshuk**, o localizador ártico cerca de la salida de la exposición *Las Américas en la Antigüedad* y a la entrada de la exposición del *Salón Alsdorf de la Costa Noroeste y Pueblos Árticos*. Una vez que los alumnos regresen de visitar la exposición *Las Américas en la Antigüedad*, ocúpelos en aprender más sobre los artículos comunes de uso diario usados por los pueblos Árticos, incluyendo estuches de costura, juegos y anteojos para la nieve con la caja de conocimientos del Harris Educational Loan Center, *Vida Diaria de los Esquimales* (www.fieldmuseum.org/harrisloan). Además, los alumnos pueden mirar el documental de Peter Irniq donde construye otra inukshuk (www.pem.org/ourland/#).



Hoja de Actividades: Tabla KWL

(Lo que Sé, Lo que Quiero Aprender, y Lo que He Aprendido)



K	W	L
Lo que sé	Lo que quiero aprender	Lo que he aprendido

Segunda Parte:

Programas, Exposiciones, y Recursos Afines para Profesores y Alumnos



¿Está planificando un paseo temático al Museo? Regístrese en línea para un paseo temático en www.fieldmuseum.org/fieldtrips. Asegúrese de registrar a sus alumnos para una de estas emocionantes oportunidades durante su visita.

¡Sólo para Estudiantes!

Haga participar a sus alumnos de estas clases prácticas que incluyen una visita guiada de la exposición, así como actividades de laboratorio. Llame al 312.665.7500 o visite el sitio web www.fieldmuseum.org/education para obtener más información, horarios, y precios.

Vida de Familia en las Américas: Pasado y Presente (Grados 3-8; También se ofrece en español para los grados K-3)

Analicen la vida en familia en todas las Américas, hoy y en el pasado. Entren en una antigua casa de pueblo y conozcan lo que era crecer en una antigua comunidad pueblo. Los alumnos descubrirán las semejanzas y diferencias de las tareas diarias pasadas y presentes y la vida en familia.

10:30 am – 12:30 pm, \$4.

El Arte de la Cerámica Maya Antigua (Grados 6-8)

Conozcan las antiguas tradiciones de la cerámica de los mayas, luego practiquen un poco modelando y decorando ollas. ¡Los alumnos utilizarán sólo las herramientas y técnicas que estaban disponibles para los alfareros mayas precolombianos!

10:30 am – 12:30 pm, \$4.

Culturas de las Américas en la Antigüedad (Grados 9-12)

Investiguen las artes, costumbres, y sistemas sociales de los pueblos indígenas de las Américas. Emprendan una investigación cultural específica de la exposición, luego utilicen este nuevo conocimiento para explorar la continuidad cultural y el cambio que une a las sociedades pasadas con las culturas contemporáneas.

10:30 am – 12:30 pm, \$4.

¡Sólo para Profesores!

Gane créditos CPDU, Lane y Graduate con los talleres para profesores de *Las Américas en la Antigüedad*. Revise nuestro sitio web www.fieldmuseum.org/americas para conocer fechas, horas, y detalles. Regístrese llamando al teléfono 312.665.7500.

Las Américas en la Antigüedad: Observación del Educador

Vea la nueva exposición *Las Américas en la Antigüedad*, y explore la vasta historia de las Américas. Descubra la abundante creatividad, las relaciones dinámicas, y las contribuciones duraderas de los primeros pueblos de las Américas a través de objetos e imágenes de todas partes de las Américas. Descubra las conexiones con los Estándares de Aprendizaje de Illinois desarrollando actividades de paseos temáticos específicos. Utilizando la investigación del Field Museum y los recursos del Harris Educational Loan Center, usted hablará sobre conceptos culturales, invenciones, y comunidades. Gane 3 créditos CPDU.

Miércoles 14 de marzo de 2007, de las 5:00 pm a las 8:00 pm, \$18, miembros \$15

Arte en Contexto: el Arte de las Américas

Explore los diversos entornos y contextos en los cuales se han producido siglos de arte en las Américas, y conozca las influencias artísticas de los artistas indígenas contemporáneos de las Américas. Conocerá también las mejores prácticas de enseñanza del arte de las Américas recorriendo la nueva exposición *Las Américas en la Antigüedad*. Luego visite el Museo Nacional de Arte Mexicano y el Jardín Botánico de Chicago, ¡y termine la semana con un viaje al Museo de Montículos Dickson en Lewiston, IL! Obtenga 20 CPDUs, 1 crédito Lane o 1 crédito de National Louis University Graduate (\$120 por crédito).

13-16 de agosto de 2007, miércoles a lunes de 9:00 am a 3:00 pm; jueves paseo temático de 8:30 am a 8:30 pm, \$375, miembros \$350, Se proporciona desayuno y transporte al Museo de Montículos Dickson.

Programas, Exposiciones, y Recursos Afines para Profesores y Alumnos (continuación)



Arte en Contexto: el Arte de las Américas

Explore los diversos entornos y contextos en los cuales se han producido siglos de arte en las Américas, y conozca las influencias artísticas de los artistas indígenas contemporáneos de las Américas. Conocerá también las mejores prácticas de enseñanza del arte de las Américas recorriendo la nueva exposición *Las Américas en la Antigüedad*. Luego visite el Museo Nacional de Arte Mexicano y el Jardín Botánico de Chicago, ¡y termine la semana con un viaje al Museo de Montículos Dickson en Lewiston, IL! Obtenga 20 CPDUs, 1 crédito Lane o 1 crédito de National Louis University Graduate (\$120 por crédito).

13-16 de agosto de 2007, miércoles a lunes de 9:00 am a 3:00 pm; jueves paseo temático de 8:30 am a 8:30 pm, \$375, miembros \$350, Se proporciona desayuno y transporte al Museo de Montículos Dickson.

Explorando las Américas

Visite la nueva exposición *Las Américas en la Antigüedad* y descubra los vínculos con los Estándares de Aprendizaje de Illinois al mismo tiempo que desarrolla actividades de paseos temáticos específicos. Entre a la exposición para descubrir la abundante creatividad, relaciones dinámicas, y contribuciones perdurables de los primeros pobladores de las Américas. Utilizando la investigación del Field Museum y los recursos del Harris Educational Loan Center, usted hablará sobre conceptos culturales, invenciones, y comunidades. Gane 3 créditos CPDU.

Sábado 15 de septiembre de 2007, de las 9:00 am a las 12:00 pm, \$18, miembros \$15

Arte, Historia, y Culturas de los Nativos Norteamericanos

Explore el arte, la historia, y las culturas de los pobladores nativos de Norteamérica a través de una visita al renombrado Museo Eiteljorg de Indios Americanos y Arte Occidental en Indianapolis, IN. Durante un paseo de un día al Museo, los profesores se concentrarán en los pueblos nativos del Medio Oeste, recorriendo la galería *Mihtohseenionki (El Lugar de los Pueblos)*, la cual traslada la historia al presente. Discuta de las mejores prácticas y estrategias para impartir clases con mayor eficacia sobre las culturas y las historias de los pueblos indígenas en el aula. Concluiremos el día con una comida en el encantador centro de la ciudad de Indianapolis. Gane 3 CPDUs.

Sábado 6 de octubre de 2007, de las 7:30 am a las 9:00 pm, \$95, miembros \$90

Se proporcionan la transportación al paseo temático, la admisión, y un desayuno ligero.

Modos Nativos de Conocer

Cómo y qué estudios arqueológicos afectan las vidas e identidades de los indígenas. Varios investigadores innovadores han sacado a la luz los asuntos indígenas en la arqueología americana. Aprenda sobre la interacción de los modos nativos y científicos de conocer, y entérese de los proyectos en cooperativa que demuestran la colaboración entre los pueblos nativos y los arqueólogos de las Américas con el prominente erudito y arqueólogo Dr. Larry Zimmerman. El taller también incluye la admisión a la mesa redonda de Arqueología Indígena a las 6:00 pm. Gane 3 CPDUs.

Jueves 8 de noviembre de 2007, de las 4:00 pm a las 8:00 pm, \$30, miembros \$25



Salón Alsdorf de la Costa Noroeste y Pueblos Árticos

Compare la vida en el Ártico con la de la costa templada, y vea cómo estos ambientes condujeron a dos culturas únicas.

Vivienda de Tierra Pawnee

Explore la reconstrucción de tamaño natural de una vivienda Pawnee tradicional, una morada americana nativa totalmente equipada que da vida a los modos tradicionales de esta tribu de las Grandes Llanuras.

Galería Webber

Descubra las culturas indígenas contemporáneas.

Planeta en Evolución

Conozca más sobre la Era Glacial y la cultura homínida temprana en las últimas galerías del *Planeta en Evolución*.

Biología Animal

¿Cómo llega una especie a ponerse en peligro? ¿Qué es variación? Considere estas y otras cuestiones de la biología.

Mensajes de las Tierras Salvajes

Descubra cómo todos los organismos vivos se relacionan en la naturaleza.

Hábitats de Aves

El paraíso de los ornitólogos con pavos reales, pingüinos, quetzales, tejedores... Podrá estudiarlos a gusto.

Plantas del Mundo

Maravílese con modelos de plantas de fama mundial, desde algas hasta orquídeas. ¡No creará que éstos son modelos elaborados de cristal y cera!

Viajando por el Océano Pacífico

Compare la Vida – Adaptaciones e innovaciones de los antiguos americanos con la de los pueblos del Pacífico.

Reserve estos materiales para usarlos en su aula, visitando el sitio web www.fieldmuseum.org/harrisloan o llamando al 312.665.7555

Cuotas de registro del Harris:

Profesores individuales: \$30; profesores escolares locales, padres, y familias: \$60; miembros del museo: \$30;

Cajas de Conocimientos:

Mercados aztecas y mayas
Celebre el Día de Muertos mexicano
Tradiciones Hopi
Vida Diaria de los Esquimales
Pescando en las Américas
Mamíferos de la Era glacial de Chicago
300 Millones de Años de Illinois
Juego Indios
Vida Juntos: Hogar, Dulce Hogar
Molcajete (cuenco de piedra para moler)
El Metate
Indios de la Costa Noroeste: Religión y Ceremonias
Indios de la Costa Noroeste: Tejido y Cestería
Indios de la Costa Noroeste: Escultura en Madera
Arqueología y Vida Cotidiana del Suroeste
Árboles
Indios Woodland: Cestería, Corteza de Abedul y Tejido
Indios Woodland: Abalorios y Bordados
Plantas de los Woodland
Refugios de los Woodland
¡Vamos a Comer! Comida y Cultura Latinoamericanas

Cajas de Exhibición:

Para una lista completa, visite el sitio web mencionado arriba.

Materiales Audiovisuales:

Los materiales audiovisuales incluyen juegos de diapositivas con guiones impresos, videocintas, y tiras de filminas con cintas de audiocassette, y música (CDs).

Juegos de Diapositivas:

Arqueología
Aves
Chicago, Pasado y Presente
Eskimos
Indios de Illinois: Paleos y Arcaicos
Indios de Illinois: Woodland y Mississippi
Indios norteamericanos
Cerámica
Los Indios Woodland y el Ambiente



Exploradores de la Ciencia en PBS (1/2" VHS)

Jefe Americano en el Amazonas: Los pueblos Cofán de Ecuador trabajan para proteger su tierra de los perforadores de petróleo invasores. (DVD)

Niños del Río: Alumnos en una reservación india de Canadá prueban la calidad del agua para asegurarse que las compañías químicas no están contaminando.

Creación del Mar: Los indios Intuit capturan ballenas blancas para recrear un ambiente marino en el Acuario Shedd de Chicago.

Vuelo de Supervivencia: Las águilas calvas son trasladadas a zonas donde la especie se ha extinguido.

Islas en la Selva: Los científicos del Field Museum estudian el ecosistema de la selva tropical de Perú.

El Misterio de las Líneas: Un astrónomo del Planetario Adler explora las figuras gigantescas grabadas en el desierto peruano hace casi 2,000 años.

Música (CDs)

Americana Indígena

Islas Caribes

Cuba

Perú

Puerto Rico

Carteles:

Americanos: Poster Show

Estos carteles muestran una vista extraordinaria y sorprendente de la envergadura y variedad de la experiencia Latina, abarcando el espectro de los orígenes naturales, situación económica, educación, profesión, religión y lengua.

Materiales Impresos (aplican tarifas):

¡Yo espío a la Aves! ¡Yo espío a los Mamíferos!

Camuflaje de Animales

Pájaros carpinteros

Pies de Aves

Casas indias

Antropología en las Noticias

Enlaces a noticias de Antropología publicadas en la web.

www.anthropology.tamu.edu/news.htm

ArchNet

Búsqueda por región, tema y nivel de grado, para buscar recursos arqueológicos sobre América del Sur, Central y el Caribe.

www.archnet.asu.edu

Aztecas en Mexicolores

Recursos para profesores relacionados con los aztecas

www.mexicolore.co.uk/index.php?one=azt&two=aaa

Centro Amerindio de Chicago (y la Galería Trickster)

Una de las organizaciones indígenas más antiguas del país.

www.aic-chicago.org

Centro de Arqueología del Medio Oeste

Haga clic en “hopewell newsletters” y conozca las investigaciones actuales en el Medio Oeste.

www.cr.nps.gov/mwac/index.htm

Centro de Herencia Anasazi, Oficina de Administración de la Tierra

Preguntas más frecuentes sobre los Pueblos Ancestral, bibliografías cortas y recursos.

www.co.blm.gov/ahc/anasazi.htm

Centro para el Entendimiento y Cambio Culturales, The Field Museum

El programa de Conexiones Culturales dirige las preguntas. ¿Por qué hay diversidad cultural? ¿Cuál es cultura? ¿Qué hace importante la diversidad cultural?

www.fieldmuseum.org/research_collections/ccuc/ccuc_sites/culturalconnections/introduction.html

Constructores de montículos (Museo del Estado de Illinois/Zoológico Brookfield/Marie Murphy Junior High)

“Museos en el Proyecto de Aula: Aves: Cuándo comenzaron los pueblos Norteamericanos a usar las aves en la mitología, las imágenes y funcionalmente”.

www.avoca.k12.il.us/os/mariemurphy/moundbuilders/moundbuilders.html

Excavación Interactiva de Arqueología: Tiwanaku

Proyecto arqueológico de los Tiahuanaco con notas de campo, fotografías, entrevistas con arqueólogos, preguntas y respuestas, información sobre la arqueología experimental, y más.

www.archaeology.org/interactive/tiwanaku/index.html

Expeditions@fieldmuseum, The Field Museum

Reciba correos electrónicos de científicos del Field Museum, mire video reportajes de expediciones, explore y rastree investigaciones con mapas interactivos, y vea galerías de fotos de expediciones.

www.fieldmuseum.org/expeditions/interactive_main_content.html

Historia Digital – Voces Indígenas

Historia extensa que incluye aprendizaje de módulos, proyectos de lecciones, guías de recursos.

www.digitalhistory.uh.edu/native_voices/native_voices.cfm



Instituto Nacional de Antropología e Historia

Instituto Nacional de Antropología e Historia, México (en español)

www.inah.gob.mx/index_.html

Internados Indios, Universidad del Estado de Arizona

Una bibliografía de las escuelas para internos indios (1879 – 1940).

www.asu.edu/lib/archives/boardingschools.htm

Ley de Repatriación y Protección de Tumbas Indígenas (NAGPRA)

Una explicación de la ley de 1990 que obliga a devolver a los indígenas americanos los objetos culturales, incluye Preguntas Más Frecuentes.

www.cr.nps.gov/nagpra/FAQ/INDEX.HTM

Literatura Amerindia en la web

Literatura escrita por indígenas.

www.indians.org/Resource/natlit/natlit.html

Montículos Cahokia

Sitio Mississippian de Illinois con materiales interpretativos.

www.cahokiamounds.com

Museo del Estado de Illinois, "Museum Link Illinois"

www.museum.state.il.us/muslink/nat_amer/pre/htmls/paleo.html

Museo Mitchell del Indio Americano

www.mitchellmuseum.org/about.htm

Museo Nacional de Arte Mexicano

www.nationalmuseumofmexicanart.org

Museo Nacional del Indio Americano

www.nmai.si.edu/

NativeTech

Etno-tecnología indígena centrada en las artes de los pueblos nativos Woodland del Este, antecedentes históricos y contemporáneos.

www.nativetech.org/

NativeWeb

Información proveniente de y acerca de naciones indígenas alrededor del mundo.

www.nativeweb.org/

Newberry Library Darcy McNickle Center de Historia de los Indios Americanos

www.newberry.org/mcnickle/darcyhome.html

Página MesoWeb del Profesor

Destaca las culturas de Mesoamérica.

www.mesoweb.com/teachers/teachers.html#

Pow-wow

Consejo Intertribal de los Grandes Lagos: Conferencias – Preguntas Más Frecuentes y enlaces a programas.
www.glitc.org/events/pow-wows/default.php

Pueblos Nativos de Norteamérica

Una descripción de fuentes en línea.
www.ci.cambridge.ma.us/~CPL/kids/nativepeoples.html

Recursos de la Sociedad Histórica de Wisconsin para Alumnos y Profesores

Primeros pueblos nativos a través del Colonialismo, fuentes primarias, libros, imágenes.
www.wisconsinhistory.org/turningpoints/subtopic.asp?tid=1

Servicio a Parques Nacionales, Programa de Arqueología

Explica cuándo y cómo los antiguos pueblos de las Américas llegaron al Medio Oeste y Este de Norteamérica y cómo se adaptaron a los climas de la Era Glacial.
www.cr.nps.gov/archeology/eam/index.htm#

Sítios Web Indígenas

Alojamiento de la página web de la Asociación de Bibliotecas Amerindias.
www.nativeculturelinks.com/indians.html

Sobre: Arqueología

Información sobre arqueología.
www.archaeology.about.com

Sociedad de Arqueología Americana, “Arqueología para el Público”

Incluye muchos enlaces a planes de estudios y otras herramientas educativas.
www.saa.org/public/home/home.html

Terraplenes del Valle del Río Ohio

Terraplenes del Valle del Río Ohio visualmente reconstruidos.
www.earthworks.uc.edu/

Tradiciones Woodland y Mississippian, Logan Museum, Beloit College

Estudio del arte en cerámica del sudeste temprano de Norteamérica.
www.beloit.edu/~museum/logan/mississippian/introduction/disclaimer.htm

Universidad Cornell, Exposición en Línea de Colección Indígena de la Biblioteca

Mundos Desaparecidos, Pueblos Duraderos destaca la Colección indígena americana de Cornell.
www.nac.library.cornell.edu/exhibition/introduction/index.html



Centro Arqueológico Crow Canyon

www.crowcanyon.org/EducationProducts/WOODS/background.html

Centro de Arqueología del Valle de Mississippi

www.perth.uwlax.edu/mvac/Educators/LessonPlans.htm

Departamento del Interior de los EE.UU., Servicio a Parques Nacionales

www.nps.gov/hocu/html/curriculum_guide.htm

FAMSI (Fundación para el Avance de Estudios Mesoamericanos)

www.famsi.org/reports/03075/CKguidebook_english.pdf

Fundación Nacional para las Humanidades

www.edsitement.neh.gov/monthly_feature.asp?id=99

Institución Smithsonian

www.smithsonianeducation.org/educators/index.html

Museo de los Niños de Indianapolis, Indios Americanos y el Mundo Natural

www.childrensmuseum.org/teachers/unitsofstudy_nativeamericans.htm

Museo de Naturaleza y Ciencia de Denver

www.dmns.org/main/en/Professionals/School+Groups/Teacher+Resources/Resources/eceGuideSchool.htm

Museo del Estado de Illinois, “Museum Link Illinois”

www.museum.state.il.us/muslink/nat_amer/pre/htmls/re.html

www.museum.state.il.us/exhibits/athome/welcome.htm

Museo del Hombre de San Diego

www.museumofman.org/html/journal_maya.pdf

Museo Eiteljorg de Indios Americanos y Arte Occidental, Indianápolis

www.eiteljorg.org/ejm_Education/JustForTeachers/default.asp

Museo Phoebe A. Hearst de Antropología, Berkeley

www.hearstmuseum.berkeley.edu/outreach/pdfs/guide2.pdf

National Geographic

www.nationalgeographic.com/xpeditions/lessons/04/g912/twocitiesinca.html

New York Times—Experiencia Legal e Histórica de los Indios Americanos

www.nytimes.com/learning/teachers/lessons/20050718monday.html?searchpv=learning_lessons

Plantación Plimoth (Plimoth Plantation)

www.plimoth.org/olc/hpteachg.html

Servicio a Parques Nacionales, Programa de Arqueología, recursos generales para profesores

www.cr.nps.gov/archeology/public/teach.htm

- Ames, Kenneth, y Herbert Maschner. 2000. *Peoples of the Northwest Coast: Their Archaeology and Prehistory*. Thames and Hudson, New York.
- Bercht, Fatima, Estrellita Brodsky, John Allen Farmer, y Dicey Taylor (Editors). 1997. *Taino: Pre-Columbian Art and Culture from the Caribbean*. The Monacelli Press for Museo del Barrio, New York.
- Blanton, Richard, Gary Feinman, Stephen Kowalewski, y Linda Nichols. 1999. *Ancient Oaxaca*. Cambridge University Press, New York.
- Bruhns, Karen O. 1994. *Ancient South America*. Cambridge University Press, New York.
- Burger, Richard. 1995. *Chavin: And the Origins of the Andean Civilization*. Thames and Hudson, New York.
- Carrasco, David. 2001. *The Oxford Encyclopedia of Mesoamerican Cultures: The Civilizations of Mexico and Central America*. Oxford University Press, New York.
- Clark, John, y Mary Pye. 2006. *Olmec Art and Archaeology in Mesoamerica*. Yale University Press (Studies in the History of Art Series), New Haven.
- Coe, Michael. 2002. *Mexico: From the Olmecs to the Aztecs*. Thames and Hudson, New York.
- D'Altroy, Terence. 2003. *The Incas (The Peoples of America)*. Blackwell Publishers, Ames, Iowa.
- Diamond, Jared. 1999. *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*. W.W. Norton and Company, New York.
- Evans, Susan. 2000. *Archaeology of Ancient Mexico and Central America: An Encyclopedia*. Routledge, Oxford.
- Fagan, Brian. 1996. *Time Detectives: How Archaeologists Use Technology to Recapture the Past*. Simon and Schuster, New York.
- Feder, Kenneth. 2005. *Frauds, Myths, and Mysteries: Science and Pseudoscience in Archaeology*. McGraw-Hill Humanities, New York.
- Feinman, Gary, y Linda Nicholas. 2004. *Archaeological Perspectives on Political Economies*. University of Utah Press, Salt Lake City.
- Haas, Jonathan (Editor). 2001. *From Leaders to Rulers (Fundamental Issues in Archaeology)*. Kluwer Academic Press, Netherlands.
- Hagemann, Frances L. 2004. *A History of the American Indians of the Chicago Metropolitan Region and the Western Great Lakes*. Floating Feather Press, www.floatingfeatherpress.com. Chicago.
- Joyce, Rosemary, y Susan Shumaker. 1995. *Encounters with the Americas*. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Cambridge, Massachusetts.
- Kamp, Katherine. 1997. *Life in the Pueblo: Understanding the Past Through Archaeology*. Waveland Press, Inc., Long Grove, Illinois.
- Lohse, Jon, y Fred Valdez, Jr. 2004. *Ancient Maya Commoners*. University of Texas Press, Austin.
- Mann, Charles. 2005. *1491: New Revelations of the Americas Before Columbus*. Knopf Publishers, New York.
- McGhee, Robert. 2001. *Ancient People of the Arctic*. University of British Columbia Press, Vancouver.
- Pauketat, Timothy, y Diana DiPaolio Loren (Editors). 2005. *North American Archaeology*. Blackwell Publishing, Ames, Iowa.
- Pohl, John. 2000. *Exploring Mesoamerica*. Oxford University Press, New York.
- Price, T. Douglas, y Gary Feinman. 2003. *Images of the Past*. Fourth Edition. McGraw Hill, New York.
- Sharer, Robert. 2005 (6th edition). *The Ancient Maya*. Stanford University Press, Stanford.
- Silverman, Helaine (Editor). 2004. *Andean Archaeology (Blackwell Studies in Global Archaeology)*. Blackwell Publishers, Ames, Iowa.
- Smith, Michael. 2002. *The Aztecs*. Blackwell Publishing, Ames, Iowa.
- Watkins, Joe. 2001. *Indigenous Archaeology*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- West, Richard. 2004. *The Changing Presentation of the American Indian: Museums and Native Cultures*. National Museum of the American Indian, Washington, D.C.

Libros para Alumnos—Harris Educational Loan Center

Libros disponibles a través del Harris Loan Center.

Visite www.fieldmuseum.org/harrisloan or call 312.665.7555:



- Aliki. 1976. *Corn is Maize, The Gift of the Indians*. Thomas Y. Crowell Publishing Co. Ages 4-8.
- Ancona, George. 1993. *Powwow*. Harcourt Brace and Co. Grades 3-5.
- Armstrong, Jeanette C. 1991. *Neekna and Chemai*. Theytus Books. Ages 9-12.
- Arnold, Caroline. 1992. *The Ancient Cliff Dwellers of Mesa Verde*. Clarion Books. Grades 4-6.
- Baxter, Nancy N. 1987. *The Miamis!* Hoosier Heritage Series, Guild Press of Indiana. Ages 9-12.
- Bendix, Jane. 1997. *Chaco, The Anasazi Mystery*. Council for Indian Education.
- Brundin, Judith A. 1990. *The Native People of the Northeast Woodlands*. An Educational Research Publication, City of New York Department of Cultural Affairs. Grade 5.
- Caistor, Nick. 1997. *The Rainstick Pack*. Universe Publishers.
- Clark, Ann Nolan. 1988. *Sun Journey, A Story of Zuni Pueblo*. Ancient City Press. Ages 9-12.
- Crowder, Jack L. 1986. *Tonibah and the Rainbow*. Upper Strata Ink, Inc. Grades 1-2.
- Doherty, Craig A. and Katherin Doherty. 1991. *The Iroquois*. Franklin Watts. Ages 9-12.
- Dominic, Gloria. 1996. *Red Hawk and the Sky Sisters: A Shawnee Legend*. The Rourke Corporation, Inc. Grades 3-6.
- Duvall, Jill. 1991. *The Mohawk*. Children's Press. Grades 2-4.
- Goble, Paul. 1996. *Remaking the Earth (Plains)*. Scholastic. Grades 2-6.
- Goble, Paul. 1994. *Her Seven Brothers (Cheyenne)*. Aladdin Publishers. Grades 2-4.
- Goble, Paul. 1992. *Love Flute (Dakota)*. Simon and Schuster. K-6.
- Goble, Paul. 1983. *Star Boy (Blackfeet)*. Alladin Publishers. Ages 5-8.
- Haluska, Vicki. 1992. *The Arapaho Indians*. Chelsea House Publishers. Ages 9-12.
- Highwater, Jamake. 1981. *Moonsong Lullaby*. Lothrop, Lee, and Shepard Books.
- Kendall, Russ. 1992. *Eskimo Boy, Life in an Inupiaq Eskimo Village*. Scholastic Inc. Grades 1-4.
- King, Sandra. 1993. *Shannon, An Ojibway Dancer*. Lerner Publications Company. Grades 4-8.
- Liptak, Karen. 1990. *North American Indian Medicine People*. Franklin Watts Publishing. Ages 4-8.
- Liptak, Karen. 1990. *North American Indian Sign Language*. Franklin Watts Publishing. Ages 4-8.
- Mathers, Sherry. 1981. *Our Mother Corn*. Daybreak Star Press, United Indians of all Tribes Foundation.
- Mathers, Sharon. 1979. *The Mamook Book: Activities for Learning about the Northwest Coast Indians*. By United Indians of all Tribes Foundation, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Armstrong, Nancy, Nancy Lee, y Dolly Hildreth (Editors). 1977. *The Heritage*. Montana Council for Indian Education.
- Moore, Reavis. 1993. *Native Artists of North America: Profiles of Five American Indian Artists, Highlighting Their Talents and Exploring Their Roles Within Their Tribes*. John Muir Publications.
- Morris, Neil and Ting Morris. 1984. *Featherboy and the Buffalo*. Silver Burdett Company. PreK-2.
- Morrison, Marion. 1988. *An Inca Farmer (How They Lived series)*. Rourke Entertainment Inc. PreK-2.
- Newman, Shirlee. 1992. *The Incas*. Franklin Watts. Ages 4-8.
- Paul, Frances Lackey. 1976. *Kahtahah, A Tlingit Girl*. Alaska Northwest Books. Ages 9-12.
- Peters, Russell M. 1992. *Clambake, A Wampanoag Tradition*. Lerner Publications Company. Grades 3-5.
- Pratt, Vince E. 1988. *The Story of Iktomi (The Spider)*. Featherstone.
- Rees, Rosemary. 1999. *The Aztecs (Understanding People in the Past series)*. Reed Educational & Professional Publishing, Heinemann Library. Ages 9-12.
- Riordan, James. 1996. *The Songs My Paddle Sings: Native American Legends*. Pavilion Books. Grades 2-5.

Libros para Alumnos—Harris Educational Loan Center

Libros disponibles a través del Harris Loan Center.

Visite www.fieldmuseum.org/harrisloan o llamando 312.665.7555



- Rhodes, Timothy. 1994. *The Hummingbirds' Gift*. Hyperion Books. K-3.
- Rohmer, Harriet. 1988. *How We Came to the Fifth World: A Creation Story from Ancient Mexico*. Children's Book Press.
- Rohmer, Harriet. 1982. *The Legend of Food Mountain*. Children's Book Press. Ages 4-8.
- Sheer, George F. 1968. *Cherokee Animal Tales*. Council Oak Books, Holiday House, Inc. Ages 4-8.
- Shetterly, Susan H. 1993. *Muwin and the Magic Hare*. Atheneum Press. Grades 1-4.
- Shetterly, Susan H. 1990. *The Dwarf-Wizard of Uxmal*. Atheneum Press. Grades 2-4.
- Sneve, Virginia Driving Hawk. 1975. *The Chichi Hoohoo Bogeyman*. University of Nebraska Press. Ages 9-12.
- Thomasma, Kenneth. 1989. *Kunu: Escape on the Missouri*. Grandview Publishing Company.
- Troughton, Joanna. 1986. *How Night Came*. Bedrick/Blackie Publishing. Ages 8-12.
- Van Laan, Nancy. 1993. *Buffalo Dance: A Blackfoot Legend*. Little, Brown, & Co. Boston. Ages 4-8.



- Allen, Paula Gunn, y Patricia Clark Smith. 1996. *As Long as the Rivers Flow: The Stories of Nine Native Americans*. Scholastic, New York. Ages 9-12.
- Baquedano, Elizabeth and Barry Clark. 2005. *Aztec, Inca & Maya*. DK Children, New York. Also available as *Aztecas, Incas y Mayas*. Grades 3-5.
- Beck, Barbara, y Lorna Greenberg. 1983. *The Ancient Maya*. Franklin Watts, New York. Ages 9-12.
- Bierhorst, John. 2002. *The Mythology of Mexico and Central America*. Oxford University Press, Oxford. Grades 10 & up.
- Blakely, Martha. 1995. *Native Americans and the U.S. Government*. Chelsea Juniors, New York. Ages 9-12.
- Braine, Susan. 1995. *Drumbeat . . . Heartbeat: A Celebration of the Powwow*. Lerner, Minneapolis. Grades 4-6.
- Bruchac, Joseph, Michael Caduto, y David Fadden. 1992. *Native American Animal Stories*. Fulcrum, Golden, CO. Ages 9-12.
- Ciment, James, y Ronald La France. 1996. *Scholastic Encyclopedia of the North American Indian*. Scholastic Reference, New York. Ages 9-12.
- Cobb, Allan B. 2003. *Mexico: A Primary Source Cultural Guide*. Rosen Publishing Group, New York. Ages 9-12.
- Coulter, Laurie and Sarah Jane English. 2001. *Secrets in Stone: All about Maya Hieroglyphs*. Little, Brown, Boston. Grades 3-6.
- Esbensen, Barbara, y Helen K Davie. 1991. *The Star Maiden: An Ojibway Tale*. Little, Brown, Boston. Grades 2-4.
- Gerson, Mary-Joan and Carla Golembe. 1995. *People of Corn: A Mayan Story*. Little, Brown, Boston. K-3.
- González, Cristina. 1993. *Inca Civilization*. Children's Press, Chicago. Ages 9-12.
- González Licón, Ernesto. 2001. *Vanished Mesoamerican Civilizations: The History and Culture of the Zapotecs and Mixtecs*. Sharpe Reference, New York. Also available as *Zapotecas y Mixtecas: Tres Mil Años de Civilización*. 1997. Corpus Precolombino, Lunwerg Editores. Grades 9-12.
- Griffin-Pierce, Trudy. 1995. *The Encyclopedia of Native America*. Viking Children's Books, New York.
- Grossman, Patricia and Enrique O. Sanchez. 1994. *Saturday Market*. Lothrop, Lee & Shepard Books, New York. Ages 4 & up.
- Heisey, Janet, y Mesenas Geraldine. 2001. *Peru*. Gareth Stevens Publishers, Milwaukee. Grades 5-8.
- Hunter, Sally. 1997. *Four Seasons of Corn: A Winnebago Tradition*. Lerner, Minneapolis. Grades 3-6.
- Kimmel, Eric A. and Leonard Everett Fisher. 2000. *The Two Mountains: An Aztec Legend*. Holiday House, New York. Grades 3-6.
- King, Sandra. 1993. *Shannon: An Ojibway Dancer*. Learner, Minneapolis. Ages 9-12.
- Krull, Kathleen. 1995. *One Nation, Many Tribes: How Kids Live in Milwaukee's Indian Community*. Lodestar, New York. Ages 9-12.
- Marra, Ben. 1996. *Powwow: Images Along the Red Road*. Harry N. Abrams, Inc., New York.
- Ortega, Cristina. 1998. *The Eyes of the Weaver (Los Ojos Del Tejedor)*. University of New Mexico Press, New Mexico.
- Pauketat, Timothy and Nancy Bernard. 2004. *Cahokia Mounds, Series – Digging for the Past*. Oxford University Press, Oxford. Grades 5-7.
- Red Hawk, Richard. 1988. *A Trip to Powwow*. Sierra Oaks Publishing, Sacramento, CA. Ages 9-12.
- Roman, Trish Fox (Editor). 1994. *Voices Under One Sky: Contemporary Native Literature*. Crossing Press, Freedom, CA.
- Stalcup, Ann. 1999. *Mayan Weaving: A Living Tradition*. Power Kids Press, New York. Ages 4-8.
- Tannenbaum, Beulah and Harold Tannenbaum. 1988. *Science of the Early American Indians*. Franklin Watts, New York. Ages 9-12.
- Wallace, Mary. 2004. *The Inuksuk Book*. Maple Tree Press, Toronto.
- Wittstock, Laura Waterman. 1993. *Ininatig's Gift of Sugar: Traditional Native Sugarmaking*. Lerner, Minneapolis. Ages 9-12.
- Wolf, Bernard. 1994. *Beneath the Stone: A Mexican Zapotec Tale*. Orchard Books, New York. Grades K-6.

Tercera Parte:

Hechos Notables



América del Sur

- La capital del estado moche era llamada “Cerro Blanco” o Montaña Blanca.
- Los gobernantes moche eran sepultados en el sitio funerario real de Sipan.
- Los moche son conocidos por sus vasijas de cerámica detalladamente decoradas.
- La capital del imperio inca era Cuzco.
- El imperio inca era llamado Tahuantinsuyu, que significa las “Cuatro Partes”.
- El supremo gobernante incaico era llamado el Sapa Inca.
- Había 20,000 millas de caminos pavimentados que corrían en todas direcciones del imperio inca. Algunos caminos estaban conectados con puentes de cuerda, una tecnología que los europeos nunca habían visto antes.
- Los arqueólogos descubrieron una agrupación de bloques de granito a lo largo de una cima del Amazonas en 2006. Los investigadores sugieren que puedan ser los restos de un observatorio astronómico de hace varios siglos construido por los primeros habitantes amazónicos.

Mesoamérica

- La capital azteca de Tenochtitlán se localizaba sobre una isla en el Lago de Texcoco, que es ahora la ubicación de la Ciudad de México.
- Tenochtitlán significa “Lugar de la Fruta del Nopal”.
- Las dos estructuras de las pirámides principales de Tenochtitlan están dedicadas al “Sol” y la “Luna” y se ubican sobre la avenida central, la “Calle de los Muertos”.
- En náhuatl, Olmeca significa “Gente de Goma” debido a los árboles de caucho que se localizaban cerca de la capital Olmeca.
- La capital de la civilización Olmeca era la ciudad de La Venta.
- En varias civilizaciones mesoamericanas, las cuevas simbolizaban matrices o lugares de nacimiento de los primeros pobladores.
- El jade era un material común que se utilizaba para la decoración de esculturas y estatuillas.
- La obsidiana es el cristal natural que originalmente era el magma fundido asociado con un volcán.
- La mayor parte de la información escrita acerca de los pueblos de Mesoamérica proviene de manuscritos llamados “códices” que son traducidos a español.
- La Newberry Library de Chicago posee una copia del Popol Vuh, o “Libro del Consejo” que contiene el mito de la creación del mundo, los orígenes y las primeras migraciones de los indios mesoamericanos, la historia y la tradición de aquella gente, y la cronología de los últimos reyes y gobernantes Quiché.

Tercera Parte:

Hechos Notables



América del Norte

- Los glaciares de Illinois eran de 2,000 a 200 pies de espesor.
- Al montículo más grande de Cahokia se le llama Montículo de Monjes.
- Los pueblos nativos de Illinois a partir de 1300 D.C. a 1673 D.C. vivieron en pequeñas aldeas, y eran cazadores y recolectores expertos.
- En los años 1600, cuando los pueblos nativos entraron en contacto con los europeos en la región de los Grandes Lagos, dos grupos étnicos indígenas residían en lo que hoy es Illinois – los indios Illinois o Illiniwek (formados de doce tribus) y los Miami.
- Las mujeres puebloancestrales pasaban horas todos los días preparando comida y moliendo maíz que convertían en harina con *manos y metates*, y remojando y cocinando frijoles en grandes ollas, dentro de las cuales dejaban caer rocas calientes para que hirvieran (entre otras tareas de preparación de alimentos).
- Originalmente, en 1929 se había erigido un tótem en la zona de la comunidad de Lincoln Park de Chicago (a lo largo de lo que es ahora la pista para bicicletas del Lago Michigan). En 1985, el tótem original fue sustituido por una réplica hecha por el artista Kwakutil Tony Hunt, llamado *Kwanusila*, y el original fue transferido al Museo de Antropología de Columbia Británica en Vancouver.
- Aunque el primer “Día del Indio Americano” fue declarado por el Estado de Nueva York en 1916, hasta 1990 se consiguió el reconocimiento de Norteamericanos Nativos con una duración de un mes. Noviembre es el mes designado a escala nacional como el “Mes de la Herencia Indígena”.
- Un inuksuk es un monumento de piedras apiladas que representa a una persona. Son señales tradicionales creadas por los pueblos esquimales del Ártico donde no hay árboles y pocos rasgos distintivos de la tierra que se puedan utilizar como referencia cuando se viaja.

Tercera Parte:

Palabras del Vocabulario para la Guía del Educador



Recopiladas con la ayuda de los siguientes recursos:

Price, T. Douglas, y Gary Feinman. 2003. *Images of the Past*. Cuarta edición. McGraw Hill: New York.

Museum Link Illinois www.museum.state.il.us/muslink/nat_amer/post/htmls/gloss.html

Thames and Hudson www.thamesandhudsonusa.com/web/archaeology/flashcards/ch02.html#

Crow Canyon Archaeological Center www.crowcanyon.org/education/glossary_student.asp

About: Archaeology www.webref.org/archaeology/a.htm

Dig www.digonsite.com/glossary/index.html

Illinois State Museum www.museum.state.il.us/exhibits/ice_ages/what_are_ice_ages.html

Anasazi Heritage Center www.co.blm.gov/ahc/documents/epc.pdf

PBS www.pbs.org/wgbh/evolution/library/glossary/

ThinkQuest www.library.thinkquest.org/16325/y-voc.html

On-line Dictionary of Anthropology www.anthrobase.com/Dic/eng/index.html

National Museum of Mexican Art www.nationalmuseumofmexicanart.org

GlossArtist www.webref.org/archaeology/a.htm

A.C.: El término A.C. (usado con o sin puntos) se usa en los Estados Unidos para significar fechas del Calendario Juliano antes de la fecha que se piensa fue el nacimiento de Cristo (año 1).

Acanaladura: Surcos cóncavos, poco profundos, que van verticalmente sobre el mango de una punta (ej., las puntas Clovis tienen acanaladuras centrales únicas hacia el centro inferior de la punta).

Acllacuna: Mujeres tejedoras incaicas sumamente estimadas.

Acllawasi: Un recinto de piedra monumental localizado en el centro de la ciudad. Éste alojaba a un grupo de tejedoras conocidas como las *acllacunas*. Mujeres jóvenes, solteras, y muy estimadas, las *acllacunas* creaban tejidos exquisitos para los incas.

ADN: El código genético que hace única a toda criatura. En el “cianotipo” heredado de la madre y el padre, el ADN determina las características de una persona. En el transcurso de las generaciones, el ADN que se encuentra en cualquier grupo evoluciona.

Agricultura: Un sistema de producción de alimentos que implica el cultivo de cosechas domesticadas.

Americano indígena: De, o acerca de, una tribu, gente, o cultura que indígena de las Américas. Por lo general, sinónimo de “Indio Americano”.

Arqueólogo: Una persona entrenada en el conocimiento y los métodos de la arqueología. Un arqueólogo profesional por lo general ostenta un título en antropología con especialización en arqueología y está capacitado para recopilar información arqueológica de un modo científico.

Artefacto: Objetos portátiles hechos, usados, o modificados por los humanos. Ejemplos comunes incluyen herramientas, utensilios, arte, vestigios de comida, y otros productos de la actividad humana.

Asimilación: Es el proceso social de absorber un grupo cultural dentro de otro.

Átlatl: Un lanzadardos, o plataforma de madera, usada para propulsar una lanza o dardo.

Bloque de cuartos: Dos o más cuartos sobre la planta baja contruidos uno al lado del otro y tocándose. En las antiguas aldeas de Pueblo, los cuartos eran por lo general rectangulares, y probablemente eran usados para la vida diaria y el almacenaje. Los bloques de cuartos pueden ser muy pequeños o muy grandes.

Cacao: Un grano del árbol de cacao, nativo de Mesoamérica; usado para hacer chocolate. El cacao también fue usado como dinero por los aztecas.

Caciques: Líderes o jefes de la antigua sociedad colombiana; originalmente un término específico de los Taino. Los *caciques* tomaban decisiones importantes por las comunidades.

Camélido: Un mamífero rumiante —como el camello, la llama, y otras formas relativas extinguidas— que tienen largas piernas y patas de dos dedos.

Tercera Parte: Palabras del Vocabulario para la Guía del Educador (continuación)



- Cazadores y recolectores:** Cazadores de grandes animales salvajes y recolectores de plantas salvajes, mariscos, y pequeños animales, a diferencia de los agricultores y productores de alimentos. La caza y la recolección caracterizaron el modelo de subsistencia humano antes de la domesticación de plantas y animales y la expansión de la agricultura. Los recolectores y cazadores también son conocidos como forrajeros.
- Chert:** Un tipo de roca de grano fino, rica en sílice, a menudo encontrada en piedra caliza. Los pueblos indígenas trabajaron el chert para herramientas (en Europa, al chert se le llama comúnmente sílex).
- Chinampas:** Islas artificiales o campos agrícolas para cultivos que los aztecas y grupos de mesoamericanos más tempranos hacían con pilas de barro del lecho del lago y plantas descompuestas.
- Coca:** Un arbusto nativo de las montañas andinas cuyas hojas secas se mastican y sirven como estimulantes.
- Códice (plural, códigos):** Un tipo de manuscrito pintado sobre papel de corteza tratada (*amatl* en náhuatl, *amate* en español) o piel de ciervo que se despliega como una pantalla. Los códigos registraron la historia, el mito, las listas de los tributos, etc. Por ejemplo, los códigos aztecas e incaicos proveen una descripción de la vida diaria y el encuentro con los europeos.
- Conquistador:** Un conquistador se refiere a los exploradores españoles que invadieron México a principios de los años 1500 y también se aventuraron en la zona sur de lo que hoy es Estados Unidos.
- Continuidad cultural:** La continuación de modelos compartidos de pensamiento y características de comportamiento de un grupo o sociedad a través del tiempo.
- Cultivo:** La manipulación humana o adopción de una especie de planta (a menudo salvaje) para enriquecer o asegurar la producción, que implica técnicas como la limpieza de campos, preparación del suelo, desbroce, protección de las plantas contra los animales, y suministro de agua para producir una cosecha.
- Cultura:** Los modelos aprendidos de pensamiento y características de comportamiento de un grupo o sociedad. Los componentes principales de una cultura incluyen sus sistemas económicos, sociales, y de creencias.
- D.C.:** Las iniciales D.C. (usadas con o sin puntos) son una abreviatura del latín “Después de Cristo”.
- Deidad:** Un ser sobrenatural, como un dios, o diosa.
- Domesticación:** La doma de plantas salvajes y animales de parte de los humanos. Las plantas son cultivadas y dependen de los humanos para su propagación; los animales son agrupados en manadas y a menudo se vuelven dependientes de sus cuidadores humanos para su alimentación y protección.
- Domesticados:** Plantas y animales que dependen de los humanos para su atención y propagación.
- Economía:** La administración y organización de los asuntos de un grupo, una comunidad, o un afincamiento para asegurar su supervivencia y productividad.
- Efigie:** La representación o imagen de una persona o animal, como en una talla, moldeado, o escultura tridimensional.
- Era de los Descubrimientos en Europa:** Período del siglo XV hasta principios del siglo XVII en que los barcos europeos viajaban alrededor del mundo buscando comerciar rutas y bienes comerciales.
- Era glacial:** Era en la historia global entre aproximadamente 2 millones de años y hace aproximadamente 11,000 años, durante la cual el *Homo sapiens* evolucionó y se movió alrededor del planeta. Véase también Pleistoceno.
- Estatus:** La posición de parentesco o posición de una persona en la sociedad. El alto estatus de los líderes a menudo se reflejaba en las clases de posesiones que poseían.
- Estela:** Piedra vertical o losa con una superficie inscrita o esculpida, usada como monumento o como placa conmemorativa.
- Estético:** Relativo a la apreciación de la belleza o buen gusto.
- Estratigrafía:** Estudio de un corte transversal de sedimentos dejados secuencialmente a través del tiempo.
- Etnocéntrico:** Punto de vista y juicio sobre otras culturas y sociedades según las premisas de la propia sociedad; evaluar otras culturas desde la perspectiva de la propia cultura.
- Evidencia:** Datos utilizados para apoyar un punto o contribución a una solución.
- Explorador:** Persona que busca conocimientos de regiones, sitios o fenómenos desconocidos, mal conocidos, o mal entendidos.
- Extinto:** Especies de organismos que no tienen representantes vivos.

Tercera Parte: Palabras del Vocabulario para la Guía del Educador (continuación)



Glaciar: Masa de hielo de movimiento lento.

Glifo: Talla; un símbolo dibujado en un sistema de escritura que puede significar una sílaba, un sonido, una idea, una palabra, o una combinación de éstos.

Gorguera: Ornamento circular, llano o convexo sobre un lado y cóncavo sobre el otro, por lo general llevado puesto sobre el pecho.

Grupo étnico: Grupo de gente con la misma identidad nacional, tribal, religiosa, o lingüística que comparte una ascendencia común y cultura distintiva.

Hipótesis: Una explicación propuesta de uno o varios fenómenos de la naturaleza que puede ser evaluada a través de observaciones, experimentos, o ambos.

Igualitario: Término que se refiere a las sociedades que carecen de diferencias de estatus claramente definidos entre las personas, excepto aquellos que se deben a un grupo de edades o habilidades.

Imperio: Unión de territorios dispersos, colonias, estados, y pueblos no relacionados sometidos a un gobernante soberano.

Indígena: Nativo de una región o lugar. Cuando se utiliza expresamente para describir a la gente, “Indígena” es un término antropológico que se refiere generalmente a la gente nativa de una zona, en contraste con los invasores o colonizadores.

Inuksuk: Una escultura de piedras de los Inuit (esquimales), a menudo usadas como señal en el enorme paisaje ártico. Entre muchas funciones prácticas, eran, y son empleadas como ayudas para la caza y la navegación, puntos de coordinación, indicadores, y centros de mensajes.

Jerarquía: Serie de agrupaciones ordenadas de personas o cosas dentro de un sistema. Las sociedades jerárquicas tienen un orden escalonado de desigualdad en rangos, estatus, o responsables de tomar decisiones.

Jeroglífico: Cualquier sistema descriptivo, relacionado con el arte de la escritura, como el de Mesoamérica; también puede referirse a un símbolo individual.

Kiva: Un cuarto ceremonial semisubterráneo encontrado en sitios a lo largo del Sudoeste americano.

Labret: Tapón decorativo para los labios; usado como artículo de tributo por algunos aztecas y mayas.

Lezna: Un instrumento puntiagudo para perforar pequeños agujeros en cuero, madera, etc.

Líneas de Nazca: También llamadas “geoglifos”, estas formas geométricas y de animales creadas por la gente de Nazca se encuentran en las zonas desérticas del sur de Perú.

Llama: Camélido sudamericano lanudo; usado como bestia de carga.

Magüey/Agave: Cualquiera de varias especies de plantas de ambiente árido con hojas carnosas que conservan la humedad. La fibra y las agujas de magüey se usaron para hacer cuerdas y ropa en Mesoamérica y lo que es ahora el Sudoeste de los Estados Unidos. El Pulque, una bebida fermentada, también se extrae del magüey.

Maíz: (*Zea mays*.) Por miles de años, los pueblos del sur de México transformaron el teosinte salvaje, una planta parecida a una hierba, la cual convirtieron en maíz domesticado, con una mazorca grande.

Malacates: Leva o rueda de balance en un eje o husillo para hacer girar el hilo o las hebras de lana, algodón, u otro material; por lo general hecho de arcilla.

Tercera Parte: Palabras del Vocabulario para la Guía del Educador (continuación)



- Mammoth:** El mamut es un pariente relativamente cercano del elefante moderno. Medía entre 10 y 12 pies de alto, comía principalmente hierbas, y vivió en todas partes de Norteamérica y Eurasia. Como muchos otros mamíferos de la Era Glacial, el mamut se extinguió en Illinois hace más de 11,000 años.
- Mandioca:** Uno de los cultivos principales de los agricultores sedentarios de las Américas. También se refiere al almidón que se hace mediante lixiviación y secado de la raíz de la planta de mandioca; un alimento básico en la zona tropical.
- Mano:** La parte portátil de un conjunto de piedras trituradas para moler maíz u otros alimentos. A menudo granítico, piedra arenisca, o basalto.
- Mastodonte:** El mastodonte es un pariente lejano del elefante moderno. Medía de 7 a 10 pies de alto y pesaba entre cuatro y seis toneladas. El mastodonte comía principalmente arbustos u hojas de árbol y hierbas en bosques y montes. Restos del extinto mastodonte americano se encuentran en todas partes de Norteamérica.
- Mazo:** Garrote, bastón, o martillo pesado usado por los pueblos ancestrales.
- Mesoamérica:** Región que abarca el centro y sur de México, Guatemala, Belice, El Salvador, y las partes occidentales de Honduras y Nicaragua y que era el foco de estados complejos y jerárquicos al momento de la llegada de los españoles. La gente de esta área compartía un conjunto básico de convenciones culturales. También se le llama Medio América.
- Metate:** Piedra grande, a veces con una amplia depresión o surco. Los *Metates* se usan con manos para moler el maíz seco u otra planta alimenticia.
- Migración:** Movimiento de un grupo de gente desde un país o zona a otra.
- Mola:** Un tejido que se hace cosiendo juntas capas de tela coloreada para formar patrones.
- Monetario:** De o relativo al dinero.
- Muladar:** Acumulación de basura y materiales de desecho cerca de una vivienda o en otras zonas de un sitio arqueológico.
- Multicultural:** Bajo la fuerte influencia de o tener características prominentes de varios grupos culturales o pueblos.
- Multiétnico:** Implica varios grupos étnicos. Las sociedades multiétnicas integran grupos étnicos diferentes independientemente de las diferencias bajo una identidad social común. Hoy, todas las ciudades y la mayoría de las ciudades pueden ser consideradas como multiétnicas.
- Nación (Amerindia):** Históricamente, un grupo de tribus Amerindias emparentadas relacionadas con un territorio en particular.
- NAGPRA:** Ley de Repatriación y Protección de Tumbas Indígenas. Esta ley, aprobada en 1990, proporciona un mecanismo legal para las tribus indias, corporaciones nativas de Alaska y organizaciones nativas de Hawai reconocidas por la federación, para hacer reclamaciones de restos humanos y ciertas categorías de objetos retenidos por los museos y otras instituciones que reciben financiación Federal.
- Obsidiana:** Roca traslúcida de color gris a negro o verde, parecida al cristal de arena fundida; produce bordes muy agudos cuando se fractura y fue muy apreciada para hacer herramientas de piedra.
- Orejas:** Ornamentos para las orejas insertados en los cortes en forma de agujeros que se hacían en los lóbulos de las orejas.
- Paisaje:** Colección de rasgos naturales y culturales que caracterizan un distrito o región particular; parte de la superficie de la tierra que puede ser captada desde un punto de vista único a nivel de suelo.
- Parentesco:** Parentesco se refiere a las relaciones culturalmente definidas entre personas de quienes se piensa comúnmente que se tienen lazos familiares.
- Período:** Unidad de tiempo usada por los arqueólogos para identificar la duración de una cultura particular, por ejemplo, el Clásico Terminal Maya.

Tercera Parte: Palabras del Vocabulario para la Guía del Educador (continuación)



Perspectiva: El proceso de ver algo desde una posición ventajosa distinta; o, la impresión que tiene uno de un objeto o paisaje desde una posición ventajosa particular.

Plaza: Espacio grande, abierto, a veces rodeado de edificios, que se usan para muchos tipos de reuniones y actividades.

Pueblo: Un complejo de mampostería de piedra de cuartos contiguos encontrados en lo que hoy es el Suroeste americano. A las viviendas que se hallan dentro de un pueblo se les llama bloques de cuartos.

Punta de proyectil: Artefactos como saetillas y puntas de lanza, usados sobre todo para cazar animales.

Quipu: Palabra incaica para un complicado dispositivo de cuerda anudada usada por los incas y otros pueblos de Perú para la gestión de registros. Un *quipu* consiste en una cuerda horizontal desde la cual cuelga una serie de cuerdas anudadas más pequeñas. La colocación, el color, y la naturaleza de los nudos de las cuerdas comunican números y otra información.

Revitalización: Resurgimiento, reinvención, redescubrimiento, o interés renovado de aspectos culturales del pasado.

Sacerdotes-guerreros: Guerreros azteca y moche que administraban los territorios periféricos para sus gobernantes.

Los sacerdotes-guerreros también ayudaron a unificar las sociedades participando en la vida y rituales religiosos.

Sistema de gobierno: Unidad social políticamente independiente o autónoma, o simple o compleja que, en el caso de una sociedad compleja (como un estado), puede abarcar muchos componentes dependientes menores.

Sociedad: Grupo social con una organización cultural y económica distintiva.

Supernatural: Relativo a la existencia ajena al mundo natural, como una deidad.

Tallador de pedernal: Alguien que reproduce experimentalmente objetos de piedra, utilizando técnicas que la gente pudo haber usado en el pasado. También se utiliza para describir a los artesanos del litio en el pasado.

Teosinte: Hierba anual alta, nativa de México y América Central que es el pariente más cercano del maíz.

Terraplenes: Los monumentales montículos, paredes, y rampas hopewell a menudo incorporaban formas geométricas. Muchos están relacionados con entierros, aunque su función se desconoce.

Tiesto (o fragmento): Fragmento roto de cerámica; la mayoría de los hallazgos de cerámica que encuentran los arqueólogos consiste en tiestos de cerámica.

Tradicición: Costumbres, leyendas, o creencia que pasan de generación en generación, a menudo a través de la palabra o por el ejemplo.

Tribu (Amerindia): Históricamente, un grupo de gente unida por, por ejemplo, lazos sucesorios de un antepasado común y un conjunto de costumbres y tradiciones compartidas. Hoy, el término a menudo se emplea legalmente para el reconocimiento federal de un grupo nativo.

Tributo: Impuestos aztecas pagados a los gobernantes con tierra, alimentos, mano de obra, y artículos de lujo. Los pueblos sometidos al imperio inca también rendían tributo a sus gobernantes a través de un sistema llamado mita, un impuesto pagado a través de la mano de obra (ej., trabajando como tejedores *aclla* en un *acllawasi*).

Viruela: Enfermedad viral muy contagiosa caracterizada por fiebre y debilidad y erupción en la piel.

