

rectrices o ideas tales como la revisión de los textos, incorporando la diversidad cultural en ellos, la formación de docentes interculturales y la reforma del currículo...

Otra de las orientaciones que nos da es la de elaborar políticas y estrategias de preservación y realce del patrimonio natural y cultural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.

Unas de las ideas que nos aportan es la de materializar lo inmaterial o usar los museos como instrumentos de mediación cultural. En nuestro caso, también hace referencia al Patrimonio Arqueológico a través de la competencia social y ciudadana, en cuanto a la lucha contra saqueos y venta ilegal, utilizando varias medidas para ello como la colaboración entre los agentes de seguridad de cuerpos diferentes, como la interpol a nivel nacional, creando bases de datos privadas para detectar bienes culturales robados... Mediante la enseñanza del Patrimonio se fortalecerían los conceptos de patrimonio común de la humanidad, fruto del intercambio entre culturas y civilizaciones.

El Patrimonio, nos identifica tanto individualmente, teniendo en cuenta los elementos patrimoniales cercanos o relacionados directamente con la experiencia, como socialmente, cuando los elementos son partícipes de una cultura común e identitarios de una comunidad y de forma multidentitaria, fijándonos en elementos externos a la propia cultura.

Un ejemplo de Patrimonio interdisciplinar es la que nos proponen Cuenca y Travé (1999), en su estudio Cambio y continuidad de Al-Ándalus a nuestros días, donde se centran en el Patrimonio como objetivo contenido y recurso, centrándose en el territorio para abordarlo desde diversos puntos de vistas:

- Histórico: yacimiento de Saltés y textos históricos.
- Artísticos: pinturas y esculturas sobre este espacio.
- Tecnológico: zona industrial histórica y actual.
- Etnológico: salinas y pescas tradicionales.
- Natural: Paraje Natural Marismas de Odiel.

ABRID LOS LIBROS Y EMPEZAMOS. PREHISTORIA Y ARQUEOLOGÍA A TRAVÉS DE LOS LIBROS DE TEXTO

ALEJANDRA GALMÉS ALBA; DAVID JAVALOYAS MOLINA

Cuando pensamos en las clases de Historia del colegio lo que mayoritariamente recordamos es una sensación de aburrimiento. Una interminable sucesión de hechos, batallas, reyes, constituciones y fechas que debíamos memorizar y cruzar los dedos para recordarlas todas durante el examen. Los y las que después decidimos, al llegar a la Universidad, seguir estudiando Historia recibimos miradas de incredulidad por parte de nuestros antiguos compañeros. Pero algo nos decía que detrás de toda esa retahíla de datos había algo más. Había personas como nosotros y, al mismo tiempo, también profundamente diferentes. Gentes cuyas historias nos permitirían entender no sólo el pasado sino también conocernos mejor a nosotros mismos y comprender mejor el mundo en el que vivimos.

Este modelo que ellos desempeñan es posible adaptarlo a multitud de sitios patrimoniales tanto de España como del resto del mundo, para obtener una visión global de la cultura y entender el desarrollo humano que ha trascendido a la sociedad, es el concepto que desarrolló Cuenca en su tesis (2002), el patrimonio holístico. A dichas categorías, se pueden aplicar otras muchas, utilizando las TACs en el proceso educativo, tanto en los sitios patrimoniales, como en los ámbitos de educación formal e informal, mediante la virtualización del Patrimonio, la participación activa a través de talleres, la realización de montajes escenográficos, muy recurrentes sobre todo para el Patrimonio Arqueológico por su dificultad de interpretación (por mencionar un ejemplo, Los Millares, en Almería, donde se creó una réplica de uno de los enterramientos a escala real, lo que facilita la comprensión de los restos arqueológicos de la zona, o el yacimiento de Calafell en Tarragona).

Con este ejemplo, lo que pretendo expresar es la importancia y la interdisciplinariedad que puede desarrollarse con la Educación Patrimonial, y de la importancia que posee para ser incluida en el currículo tanto de la Educación Formal, como Informal y en el ALV. Ha de tener una significativa presencia tanto en los materiales didácticos, como en las TACs, transformando el Patrimonio en un método holístico de enseñanza.

CONCLUSIONES

Trabajando estos dos conceptos en los ámbitos de desarrollo mencionados, se pretende dar el paso de lo lúdico, al Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) y al establecimiento de tareas de aprendizaje competencial, partiendo de lo "aprehendido", con la finalidad de construir un conocimiento globalizado, basado en el concepto de Patrimonio Holístico, para crear una visión del conjunto en sí, y no la visión del objeto a la que estamos acostumbrados. Además de llevarse a cabo propuestas basadas en el trabajo intergeneracional, respondiendo a las demandas reales de la sociedad.

Al mismo tiempo, nuestra decisión también se basaba en una insatisfacción. Un vacío fundamentado en una perturbadora pregunta: ¿cómo podían saber los y las historiadoras lo que había sucedido en el pasado? Sí, nos habían explicado de forma teórica los tipos de fuentes históricas, también que existía la arqueología, una disciplina que se dedicaba a descubrir objetos del pasado. En definitiva, entendíamos que en el presente existían retazos del pasado, pero seguíamos sin comprender el proceso cuasi mágico que permitía conocer, en ocasiones con mucho detalle, lo que había ocurrido hace cientos o miles de años. Además, este punto contrastaba con lo que habíamos trabajado en otras asignaturas: éramos capaces de realizar derivadas e integrales, de calcular la trayectoria de un proyectil lanzado a una velocidad de-

terminada, de dibujar perspectivas cónicas, de analizar una oración subordinada, un cuadro de Velázquez o una poesía de Machado. Pero, no sabíamos cómo se escribía la historia, ni tan sólo (como después descubriríamos) nos habían enseñado que existen múltiples formas de escribir la historia y, por tanto, no éramos capaces de analizar críticamente un texto histórico.

Así pues, el presente texto versará sobre la enseñanza de la historia, y más concretamente sobre la enseñanza de la prehistoria y la arqueología en los colegios. Nuestro objetivo es reflexionar sobre qué y cómo se imparten conocimientos sobre estas disciplinas en la educación secundaria española, teniendo en cuenta que esta formación será casi la única que sobre prehistoria y arqueología recibirá la ciudadanía. Somos conscientes de que esta tarea es de una dificultad extrema debido a múltiples factores (entre otros muchos: la gran cantidad de reformas educativas acaecidas desde la reinstauración de la democracia, la diversidad establecida por el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas, la complejidad impuesta por la relativa autonomía de la que disponen los centros educativos y también por la pluralidad que imprimen los docentes, principales agentes del proceso educativo). Por esta razón, y siguiendo la máxima acuñada por Voltaire ("lo perfecto es enemigo de lo bueno") decidimos abordar parcialmente esta cuestión analizando únicamente los libros de texto, un recurso educativo masivamente utilizado en las aulas españolas. Es necesario remarcar que no tenemos datos estadísticos sobre el uso de éstos en el sistema educativo español pero existen algunos datos indirectos que nos permiten vislumbrar su importancia y ubicuidad. En este sentido, son el segundo tipo de libros más editados en España, únicamente por detrás de literatura, llegando a alcanzar el 14,5% del total de la producción (MEC, 2015, p. 53).

En la realización del presente texto, hemos procedido a la revisión de una veintena de manuales escolares, utilizados entre 1982-2011. La muestra que manejamos corresponde a las edades de entre 11-16 años, es decir, entre 6.º de EGB y 2.º de BUP, o lo que es lo mismo, entre 6.º de Primaria y 4.º de la ESO. Aunque la muestra de libros de texto consultados no es exhaustiva y sistemática (existen profundas e incomprensibles dificultades para conocer y acceder a los libros de texto que se han utilizado en las aulas españolas en las últimas décadas), confiamos en que este trabajo pueda servir, al menos, como guía para plantear algunas cuestiones dignas de reflexión.

Asimismo debemos insistir en que si bien los manuales escolares nos dan unas pautas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las aulas, existen numerosos elementos pedagógicos que no podemos cuantificar ya que dependen de la actuación del profesorado que, indudablemente, tiene un enorme papel en el proceso y en el modo de aprendizaje del alumnado (Pagès, 2000). Además, cabe decir que, si bien no sabemos si es una tendencia general, desde hace ya algún tiempo algunos docentes han comenzado a generar sus propios contenidos de forma digital, lo que potencia mucho más la diversidad de explicaciones

que se dan en clase, a la vez que permite materiales mucho más actualizados y dinámicos.

Antes de pasar a analizar de forma detallada los contenidos específicos sobre prehistoria y arqueología presentes en los libros de texto detengámonos un momento en reflexionar sobre qué tipo de documentos son éstos. Un manual escolar ha sido definido como un conjunto de mensajes codificados o una representación del conocimiento vehiculada a partir de modos de comunicación determinados por la pedagogía (Escolano, 1998a, p. 20). En este sentido, los libros de texto son "un espejo de la sociedad que los produce, es decir un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías" del imaginario o mentalidad colectiva de un momento dado (Escolano, 1998b, p. 143). Sin embargo, aunque de forma general estamos de acuerdo con esta definición, ésta presenta algunas limitaciones.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la realización de libros de texto es también un "producto de una programación educativa por parte del poder político; implica el cumplimiento de unas normas administrativas; es el resultado de un trabajo en equipo que tiene como núcleo a las editoriales; debe someterse a las normas del mercado como otro producto de consumo" (Beas y Montes, 1998, p. 73). Es decir, el contenido de los libros de texto es un hecho pactado desde las instituciones políticas que coge forma a través del trabajo de las editoriales que, no lo olvidemos, son empresas cuyo objetivo esencial es obtener beneficios económicos, y, en última instancia están redactados por autores y autoras seleccionados por estas empresas.

Este último punto es también muy relevante, especialmente para el caso de la prehistoria y la arqueología. Un análisis de los autores de los libros de texto que hemos analizado muestra que en su gran mayoría son doctores y/o licenciados en historia, en muchos casos con experiencia docente en secundaria. También observamos que siempre la autoría es múltiple, con diversos autores especializados en períodos cronológicos distintos. Pero, también hay que señalar que en ninguno de los libros analizados participó de forma directa un especialista en prehistoria y arqueología. No pretendemos defender que para escribir los temas de un libro de texto sobre esta disciplina sea necesario ser un especialista sobre el tema. Sin embargo, el análisis de los contenidos muestra cierto desconocimiento de los últimos avances además de una visión excesivamente simplista de algunos temas que, tal vez, pudieran solventarse mediante la incorporación de autores o autoras con un mayor control sobre estas disciplinas. La cuestión sería preguntarnos por qué ocurre esto, teniendo en cuenta que normalmente los equipos de autores sí incluyen especialistas de otras épocas.

En definitiva, los libros de texto que adquiere el alumnado tienen toda una serie de cargas de tipo político, económico, ideológico y social que se manifiestan de una forma u otra a través de sus páginas y sobre los cuales, creemos, es necesario reflexionar.

Así que, ¿qué encontramos en los libros de texto sobre prehistoria y arqueología? En primer lugar, el primer aspecto a destacar es que de media el porcentaje de

páginas dedicadas a la prehistoria no llega al 9%, siendo el período histórico que menos espacio ocupa en los libros de texto (a pesar de que a nivel temporal este período constituyera más del 99% de la historia de la humanidad). Esta cuestión está en plena consonancia con la importancia de la disciplina en la promulgación de los diferentes currículos básicos en las sucesivas legislaciones sobre el tema. Sobre esta cuestión, hay que remarcar la preponderancia absoluta que dedican tanto la legislación como, de forma consecuente, los libros de texto a la historia contemporánea. Compartimos en algunos aspectos la idea subyacente a esta importante disimetría a nivel temático, la historia contemporánea nos permite entender algunos de los principales aspectos de nuestro mundo presente. Sin embargo, ¿la prehistoria no puede también ayudarnos a entenderlo? Desde nuestro punto de vista, la respuesta es sí, aunque el camino a este entendimiento es indirecto y conlleva la necesidad de replantearnos muchos aspectos de la vida social, política, económica e ideológica actual que consideramos como naturales al ser humano y que, tal vez, no lo sean tanto.

En otro orden de cosas, otro punto a destacar es que la Prehistoria es explicada como un período definido por el hecho de que sus gentes (ignorantes ellas) no sabían leer ni escribir. Es aquello anterior a la Historia propiamente dicha, aquélla que habla de la civilización. Definimos por tanto una etapa histórica no por lo que la caracteriza (por otra parte difícil debido a su amplio arco cronológico), sino por lo que le falta, subordinándola. Más peligroso aún es cuando se define la Prehistoria como un modo de vida, no como una delimitación temporal. En este sentido, los manuales apuntan que “aún hay actualmente, pueblos que viven sumidos en la Prehistoria” (Rastrilla y Arenaza, 1982, p. 178); o “como sabes, todavía hay pueblos en África o en el Amazonas que viven en pleno Paleolítico” (AAVV, 1985, p. 106). O se presentan actividades como clasificar a los pigmeos actuales dentro de una de las etapas de la Prehistoria y preguntar al alumno que reflexione esta clasificación en relación a los materiales de los que hacen sus herramientas (AAVV, 2011, p. 167). Este tipo de explicaciones suponen una pervivencia de ideas derivadas de la antropología colonial, que caracterizó a los pueblos no occidentales como entidades fijas, congelados en un estadio superado ya por el resto (Fernández, 2005, p. 178).

Este foco en la tecnología supone otro de los problemas fundamentales que tienen los libros de texto. Si nos preguntamos en qué se diferencia la humanidad de hoy con la del pasado y buscamos la respuesta en los manuales escolares esta es sencilla: en que hoy usamos un *smartphone* y antes se usaban señales de fuego. La historia de la humanidad se explica como a una sucesión de mejoras tecnológicas, nuevos inventos y técnicas que se expanden por el globo. La sucesión de etapas se vertebra a través del cambio tecnológico, omitiendo los procesos sociales, de formas de entender el mundo, de construcción de la identidad, etc. Esto conlleva a que el progreso tecnológico se vea de forma positiva, sin cuestionar las implicaciones sociales que

supuso. Por el contrario, la jerarquización, los procesos de desigualdad, la sedentarización, etc. son presentados como algo neutro, casi natural, parte de la evolución hacia el progreso.

Así, por ejemplo, en el Paleolítico Superior, “se acelera la evolución del hombre” por la diversificación de instrumentos (AAVV, 1985, p. 106); el Mesolítico supone una “tendencia al empobrecimiento de las culturas, que se manifiesta en una clara tendencia a la fabricación de útiles de pequeño tamaño” (González, 1992, p. 41); y la metalurgia “proporciona una gran superioridad cultural” a los pueblos que la conocen (Burgos Alonso *et al.*, 2000, p. 20). Son formas de enfatizar la idea de que “la fabricación de instrumentos es una actividad característica y exclusiva del ser humano” (AAVV, 2001, p. 137), es decir, es aquello que nos diferencia de los animales, lo que conduce a la correlación entre que es más humano, más civilizado, el que más y mejores cacharros tiene.

A pesar de que la Academia, mayoritariamente, ha abandonado la narración historicista – cultural, los libros de texto perpetúan esta imagen de la Prehistoria como una sucesión de cacharros varios, cada vez más complejos y, por tanto mejores, superando las etapas del primitivismo. Al final, desde un punto de vista educativo, el peligro real de esta visión es que se anime a los alumnos a pensar con desdén sobre el pasado prehistórico como un pasado definido por su simpleza tecnológica y, así, es fácil llegar desde esto hasta el desprecio hacia sociedades contemporáneas preindustriales o no industriales (Stone y MacKenzie, 1990, p. 2); es decir, que los estudiantes relacionen tecnología y superioridad cultural, minusvalorando así no sólo el pasado sino también parte del presente.

Otro aspecto interesante identificado en los libros de texto se relaciona con la perpetuación de la visión teleológica y positiva de la historia de la humanidad. Así, los libros muestran la evolución humana como una sucesión inevitable hacia la aparición del *homo sapiens*; con representaciones gráficas del árbol evolutivo de forma lineal, enfatizando la direccionalidad de la evolución humana hacia nuestra especie. En este sentido vemos como el *homo erectus* se describe con “una inteligencia que lo convertía en un auténtico hombre” (Lozón *et al.*, 1986, p. 13); o las características físicas del Neandertal se describen apuntando que “es posible que estos caracteres tan acusados fueran el resultado de una degeneración” (Rastrilla y Arenaza, 1982, p. 180).

Un ejemplo más en esta línea es la descripción de los cambios económicos del Neolítico afirmando que “el hombre pudo tener una vida más estable, sin desplazamientos continuos. Además, al resultarle más fácil procurarse la comida, contaba con más tiempo libre para poder dedicarse a otras actividades” (Lozón *et al.*, 1986, p. 20). Los problemas de esta afirmación son numerosos y tienen profundas consecuencias en la manera en que se perciben las sociedades humanas. En primer lugar, implica la aceptación de que la humanidad tiende a mejorar progresivamente por lo que supone que vivimos en el mejor mundo posible (entonces, ¿por qué pretender cambiarlo?). En segundo lugar, defiende superioridad del sedentarismo sobre el nomadismo y de

la agricultura-ganadería sobre la caza-recolección, lo que implica una justificación de la desaparición de ciertos grupos indígenas. Además (esto es lo más sangrante), lo hace basado en una afirmación manifestamente falsa. Son numerosos los estudios antropológicos que han demostrado que la cantidad de horas semanales dedicadas por los grupos cazadores-recolectores son muy inferiores a las sociedades agrícolas y ganaderas. No queremos defender la idea de que estos grupos vivían en una arcadia feliz (caeríamos en el mismo error pero a la inversa) pero creemos que es necesario no establecer comparaciones de este tipo y, especialmente, utilizar datos correctos.

Otro elemento que vemos en los manuales escolares es que la Historia es cosa de hombres. Se observa una preeminencia del género masculino, especialmente en las recreaciones de escenas de vida cotidiana, expresándose esta tanto en cuanto a actividades realizadas como a la composición de la imagen. En la mayoría de casos, a ellas se las presenta desarrollando actividades de mantenimiento, es decir, trabajos básicos y necesarios para garantizar la reproducción y estabilidad del grupo (Montón y Lozano, 2012, p. 167). En ellas, sin embargo, se ve un cierto “tópico androcéntrico”, es decir, una tendencia a representar a los hombres como quienes han desarrollado instrumentos y protagonizado hechos relevantes mientras la mujer asume un papel secundario en el proceso (Lozano, 2011, p. 19). Las tareas que realizan hombres y mujeres en estas reconstrucciones no son casuales sino que forman parte de un modo de conectar ideas no necesariamente relacionadas con la investigación científica, sino con formas y modos de ver y representar el mundo (Moser, 1998, p. XIX). Es una distorsión del pasado creado por la proyección en este de ideas actualistas sobre los papeles de cada sexo (Lozano, 2011, p. 20), que evita que podamos imaginar las sociedades pasadas de forma distinta a cómo se concibe la sociedad actual. Además, resulta en una perpetuación de roles sociales que actualmente están siendo fuertemente contestados.

En definitiva, mediante estos ejemplos hemos querido demostrar que en los apartados presentes en los libros de texto dedicados a la prehistoria se observa una exposición actualista de este período. Desde nuestro punto de vista, uno de los principales aspectos positivos que ofrece la enseñanza de la Prehistoria es, básicamente, el hecho de que abre nuestra mente a imaginar otras formas de ser, otros tipos de organización social, otras cosmologías. Y esto en un mundo dominado por la globalización, que pierde a marchas forzadas su diversidad social y cultural, permite pensar que las cosas podrían haber sido de otra forma, que las condiciones presentes son históricamente contingentes y explicables (Hamilakis, 2004, p. 296), que todo puede cambiar, que hay otras opciones. Eso es lo que hace a este período histórico tan atrayente y, a la vez, tan peligroso ya que permite des construir nuestra realidad, ponerla en duda. En definitiva, puede ser una herramienta muy útil para desarrollar el pensamiento crítico y la conciencia social.

Desde nuestro punto de vista, otro de los principales

defectos de los libros de texto (que no se circunscribe a la prehistoria) es que la información se presenta sin sombra de duda alguna y no trata de desarrollar competencias que permitan entender cómo se generan los relatos (pre)históricos (o incluso estrategias para desarrollar discursos propios) y, por tanto, tener capacidad crítica ante un texto sobre esta materia. Así, las informaciones aportadas se muestran como algo certero, “las cosas fueron así”, como si no hubiese dudas, teorías y explicaciones cambiantes e incluso contrapuestas y contradictorias sobre nuestro pasado, especialmente el más remoto. Así por ejemplo, algunos temas complejos sobre los que existe un profundo debate, como la cuestión del surgimiento de la agricultura y la ganadería se resuelve simplemente señalando que fue debido a cambios medioambientales (Burgos *et al.*, 2002, p. 156) o por simple descubrimiento por observación (Albet *et al.*, 2007, p. 144). Esta manera específica de enseñar (pre)historia también se observa en el casi nulo interés por la arqueología sobre la cual como mucho se ofrece una definición (por otra parte muchas veces incorrecta ya que se asocia de forma exclusiva con la prehistoria, ¡cómo si no hubiera arqueología dedicada al estudio de otros períodos!).

Como se puede intuir, este problema es más profundo y no afecta únicamente a los libros de texto. Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de la (pre)historia en la educación secundaria española se encamina únicamente a contestar dos preguntas básicas: “qué y cuándo pasó”. Es decir, únicamente se ocupa en transmitir las cronologías y características que definen cada período (Henson *et al.*, 2006, p. 35). Reducimos así la enseñanza a una transmisión de datos sobre el pasado, sin incluir la forma como este se investiga y conoce (Bardavio y Gatell, 2000, p. 7). Sin embargo, la Historia al final es un “tiempo interpretado” y el proceso de creación, comunicación y entendimiento de ese pasado es algo que debe empezar desde abajo (Holtorf, 2005, p. 5). Desgraciadamente, esta relación se ha establecido tradicionalmente mediante un modelo de déficit, es decir, la ciencia se quedaba restringida a la Academia, filtrando únicamente datos puntuales al público, al que se consideraba no calificado o no interesado para entender los procesos, la información y resultados obtenidos (Merriman, 2004).

Somos conscientes de que una de las principales complejidades en la redacción de los manuales escolares radica en el hecho de que necesitan simplificar ideas complejas (Ruiz Zapatero, 2010, p. 165), de modo que estas sean fáciles de comprender y recordar. Sin embargo, en libros de texto dedicados a otras asignaturas se ofrecen hipótesis y alternativas diversas sobre una misma cuestión y, también, se ofrecen ejercicios complejos que no tratan únicamente de evaluar el grado de adquisición de conocimientos (de datos) sino que también trabajan el desarrollo de estrategias de resolución de problemas o de análisis críticos.

En definitiva, los libros de texto nos permiten intuir la preponderancia de un sistema de aprendizaje de la (pre)historia básicamente de tipo memorístico que se centra única y exclusivamente en la (pre)historia en-

tendida como conjunto de datos sobre el pasado de la humanidad y no en la (pre)historia como disciplina científica que estudia ese pasado. Desde nuestro punto de vista, este aprendizaje memorístico es un sistema contra el que debemos luchar porque genera por un lado un desinterés patente por nuestra disciplina (la (pre)historia es aburrida principalmente porque está muerta, es ajena a nosotros y, además, está escrita, por lo que ya no se puede decir nada nuevo sobre ella) y, por otro, crea “analfabetos (pre)históricos” que se creen que los libros de (pre)historia no están sujetos a la crítica y a la reflexión. Esto, es especialmente peligroso en un momento en el que (a diferencia de tiempos pasados) tenemos en nuestros bolsillos el acceso a una cantidad ingente de información histórica de una calidad muy diversa. Sin embargo, no estamos proporcionando herramientas a nuestro alumnado para que se pueda enfrentar a ella de forma crítica y reflexiva.

Por estas razones, defendemos la necesidad de relacionar el método (Arqueología) con el discurso (Prehistoria) para permitir que el estudiante disponga de las herramientas necesarias tanto para cuestionar el discurso final como para abrirle la puerta a que se haga nuevas preguntas y que intente buscar sus respuestas (Santacana, 1999). El hecho de que el objeto de estudio de la Arqueología, la cultura material, nos rodee a todas horas, permite que podamos poner en duda toda una serie de principios y de discursos que damos como inamovibles, lo que abre las puertas del debate y del razonamiento crítico.

Asimismo, abre la puerta a que el pasado tenga un lugar en el presente (Henson, 2004, p. 12). Mostrar cómo estamos rodeados de Historia permite involucrar a los ciudadanos en ver, apreciar y valorar el Patrimonio que los rodea (Moe, 2000). Trasladar el pasado a nuestro paisaje cotidiano, a nuestro entorno más familiar, es algo que no siempre se hace, pues sólo percibimos como históricas las partes del paisaje que se marcan, de forma consciente desde las instituciones, como tales (Henson, 2011, p. 217). Y percibir el pasado como un elemento activo dentro de nuestra vida, de nuestro paisaje, de nuestras memorias, es importante ya que este influye de forma importante en la construcción de nuestra identidad,

tanto nacional como comunitaria y personal, y está íntimamente ligado con la toma de conciencia ciudadana (Copeland, 2009, p. 10).

Como conclusión, el análisis de los libros de texto que hemos realizado aquí nos permite defender que buena parte del potencial que presenta la prehistoria como parte del currículo básico de la educación secundaria obligatoria en nuestro país está actualmente desaprovechado. Desde nuestro punto de vista, tres son los problemas principales. En primer lugar, el escaso espacio que se dedica a explicar un período de tiempo tan extenso de la historia de la Humanidad. En segundo lugar, los discursos se sustentan en una visión actualista, teleológica, que no incorpora el discurso de género y básicamente tecnológica del desarrollo humano que mutila el pasado convirtiéndolo en un presente con otras ropas, otros instrumentos pero obviando el sentimiento de extrañeza que debería primar y que permitiría al alumnado cuestionarse su propia sociedad y ser más abierto a otras culturas y formas sociales. En tercer lugar, se observa una enseñanza esencialmente memorística centrada en la prehistoria como conjunto de datos, sin abordar la relación entre preguntas y respuestas, entre Prehistoria y Arqueología, lo que no fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en los alumnos.

En definitiva, al final lo que queda es un conjunto de datos que memorizar sin pensar de dónde provienen y qué significan. Sólo queda estudiar para aprobar el siguiente examen.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo es parte de la transferencia de conocimientos de los proyecto de investigación *Vivir entre islas: paisajes insulares, conectividad y cultura material en las comunidades de las Islas Baleares durante la prehistoria reciente (2500-123 BC)* (HAR2012-32620) y *Archipiélagos: paisajes, comunidades prehistóricas insulares y estrategias de conectividad en el Mediterráneo occidental. el caso de las Islas Baleares durante la prehistoria* financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

EXPERIENCIA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL: ¿CÓMO PREPARAR LA VISITA A UN MUSEO ARQUEOLÓGICO?

IRENE PALOMERO ILARDIA; LORENA JIMÉNEZ TORREGROSA

Si como profesoras de los grados universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria nos planteamos la preparación de la visita a un museo arqueológico es precisamente porque consideramos que el potencial didáctico de la arqueología es muy grande. A continuación, pretendemos resumir de qué manera la arqueología puede contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Infantil y en la Educación Primaria. Por lo que concierne a la Educación Infantil, el aprendizaje del tiempo es uno de los objetivos principales en la educación infantil y su aprendizaje corresponde a tres categorías: ritmo, orientación y posición temporales. Sobre el ritmo, trabajamos las frecuencias, las continuidades y los

cambios. Los objetos arqueológicos son un buen recurso. Sobre la orientación temporal: trabajamos el significado de pasado, presente y futuro desde una perspectiva cronológica. Y sobre la posición temporal: antes y después, cómo se sitúan las cosas respecto a la orientación temporal. Desde esta perspectiva, trabajar con diferentes objetos nos permite ordenarlos en una línea temporal visible (orientación y posición temporal). Además, en estas edades, los niños y las niñas necesitan partir de cosas concretas, particulares y tangibles para comprender significaciones abstractas y generales. La materialidad nos conecta con el pasado de una forma concreta y particular, por lo tanto, facilita la comprensión del pasado (desde la