Antoni Bardavio Novi

LA PREHISTÒRIA A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

La investigació de la prehistòria, com a ciència social, persegueix –o hauria de perseguir– la rellevància del seus estudis en l'àmbit dels esdeveniments de les societats humanes actuals.[1] Un objectiu de compromís social passaria per donar un sentit útil des de la perspectiva de la comprensió del món d'avui, així com per fer aportacions orientades a la consecució d'un món millor des dels estudis de les societats del passat. Tenir com a única finalitat de la investigació prehistòrica la mateixa investigació, porta a un cercle viciós on l'únic referent per avançar en el coneixement és la recreació del passat pel passat, o l'ascens en intestines lluites de prestigi acadèmic a la cacera de reconeixements gremials.

Per altra banda, els didactes han reflexionat molt poc sobre les possibilitats que té la prehistòria en l'àmbit de la formació integral dels adolescents i gairebé no s'han posat en pràctica a les aules d'ensenyament primari i secundari obligatori. No es qüestiona el paper rellevant del coneixement sobre el passat més proper per tal de dotar els alumnes d'eines de comprensió del present, en canvi, la idea de cercar respostes a comportaments actuals en els orígens de la humanitat és minimitzada, o fins i tot ridiculitzada.

Des d'una proposta didàctica de la història en convinença amb una pedagogia crítica que es plantegi el procés d'ensenyament-aprenentatge com un procés formatiu de persones compromeses amb la transformació de les realitats socials que les envolten, la comprensió del món avui requereix transmetre a l'alumnat una visió universalista i universalitzadora, sigui quin sigui l'àmbit territorial al qual es refereixi l'estudi o treball específic que s'estigui desenvolupant en un moment determinat. L'aprofundiment dels coneixements sobre la prehistòria a l'ensenyament no universitari ha de tenir com una de les seves finalitats fonamentals el descobriment d'altres cultures, i per tant cosmovisions diverses. «El reconeixement dels drets dels pobles primers a la cultura ja no és només una qüestió de justícia sinó una evidència filosòfica. Reinventar l'universal! És en el diàleg de les singularitats on la humanitat podrà trobar el seu nou impuls i afrontar els immensos reptes dels descobriments [...] que se li ofereixen a l'home.» (Malauri, citat a Harper 1998: 19). L'àmbit local, l'àmbit nacional, l'àmbit estatal, l'àmbit mediterrani, l'àmbit europeu o l'àmbit mundial, tots ells permeten abordar la història humana dels temps més antics com a herència comuna de tota la humanitat defugint de plantejaments excloents, prepotents i etnocèntrics. L'estudi de la prehistòria possibilita aquestes visions pel mateix caràcter anacional de les societats humanes que explica. L'errònia descripció de prehistòries *de* Catalunya, *d'*Espanya o *d'*Europa, s'ajusten a la realitat històrica quan es parla de prehistòries *a* Catalunya, *a* Espanya o *a* Europa. En definitiva, la prehistòria humana.

El passat i la seva didàctica com a eines de comprensió del present

L'ensenyament de la història plantejat des de les premisses anteriors permet superar, entre d'altres coses, la simplicitat en les anàlisis socials del pensament quotidià, no només per comprendre, sinó també per corregir prejudicis i estereotips. Les desviacions, en aquest sentit, serien les actituds mentals i les idees preconcebudes que dificulten un enfocament no esbiaixat i suposen una rèmora per a l'aprenentatge d'aquesta disciplina. Liceras (1997) enumera el que anomena «calvaris» de la història. Aquests anomenats «calvaris», que en l'aprenentatge de la història produeixen en última instància greus distorsions en la comprensió històrica, són, segons l'autor:

• Els tòpics o sabers vulgars que la collectivitat assumeix com a certs i incontesta-

bles, i no són, en realitat, sinó clixés de les interpretacions dels fets i esdeveniments històrics que, de tan repetits es mantenen com a qüestions assumides i inalterables no només en el coneixement popular sinó, fins i tot, en certs àmbits de transmissió acadèmica.

• Els anacronismes, com a vicis en l'explicació del passat que s'acomoden als plantejaments i als esquemes d'anàlisi que utilitzem per entendre l'actualitat.

• Els prejudicis que poden arribar a convertir l'estudiant d'història en un àrbitre del passat.

En el moment que es parla de prehistòria aquestes desviacions prenen una dimensió molt més gran. Existeix una falsa concepció generalitzada de la prehistòria com una etapa anquilosada amb escassos canvis i variables. D'altra banda, existeix la consideració dels temps prehistòrics i de les seves gents com a tecnològicament retardats sense considerar des de quins punts de vista i conforme a quin context tecnocultural i econòmic es fan aquestes afirmacions.

Aquesta visió ha transcendit a la imatge popular de la prehistòria i al llenguatge col·loquial. Quelcom «prehistòric» defineix alguna cosa caduca i negativa (Martín 1989). Aquests prejudicis, òbviament, la desvirtuen. A l'ensenyament, la impressió que sol transmetre's a l'alumnat és vaga, confusa, ocupant un petit espai de docència (paradoxalment el període ocupa el 99% de la història de la humanitat). Això desorbita la proporció història/prehistòria, dificultant sens dubte l'assimilació de coordenades temporals, deformant el concepte de duració. Aquesta dissolució minimitzada dels continguts de prehistòria als currículums escolars s'ha produït en els estats del nostre entorn europeu amb l'aplicació de diverses lleis educatives. A Anglaterra, per exemple, amb l'aplicació del *National Curriculum*, els temps més reculats només són presents de passada en el tema «Britain before the Romans». En aquell país, però, una bona part de professors i investigadors van mobilitzar-se, de forma individual o col·lectiva (per exemple a través del servei educatiu de l'*English Heritage* o del *Council for British Archaeology*), explicant la importància educativa de la prehistòria a les escoles i als instituts, i del potencial de l'arqueologia com a mètode d'aproximació al passat.[2] Mostra d'aquesta implicació directa és l'article referencial que sobre aquest debat va elaborar l'arqueòleg Peter Stone (1992), publicat a la revista *Teaching History* que reflecteix alguns dels aspectes tractats a la seva tesi doctoral (1990) en la qual analitza la utilitat i l'adequació dels continguts de prehistòria a l'ensenyament primari britànic. En el seu treball de recerca, Stone dóna diverses raons per les quals els continguts de prehistòria emfatitzen la globalitat i la interdisciplinarietat que comporta l'anàlisi de l'evidència arqueològica: la seva relació amb realitats específiques, la manipulació de fonts primàries i la necessitat d'exercitar a partir d'ells habilitats de raonament, així com també l'atractiu que comporta l'estudi directe d'elements del passat.

De fet, la pretensió de reduir l'ensenyament de la història a èpoques recents, amb l'argument que permet conèixer millor el món actual, és una pretensió exempta de fonament teòric sobre el procés dinàmic de la història de la humanitat. És restringir, per una altra part, el procés històric a una simple successió de causa-efecte immediat, oblidant-nos d'altres aspectes, no per més simples menys complexos. A més, en prendre com a índex de desenvolupament models occidentals actuals, s'apliquen paràmetres profundament etnocèntrics.

En el mateix moment que l'*homo habilis* partia conscientment un còdol per fabricar un instrument, quedava obert el camí de la tècnica i, amb el seu comportament i relació amb el medi, el de la cultura (Martín 1989). És per això que l'estudi del comportament ecològic i de l'economia dels grups humans de la prehistòria, permet fer una reflexió sobre alguns problemes actuals. Durant la



Il·lustració de Josep Obiols fortament marcada per les pintures rupestres d'Altamira i per l'estereotip de l'«home caçador». Bagué E., Vicens J. (1936).* Història. *Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Barcelona.

prehistòria té lloc el naixement i el desenvolupament d'una sèrie de constants en la història humana, constants que continuen presents als nostres dies i que es troben intrínsecament unides a la vida humana. Temes que preocupen i han preocupat els humans com la subsistència, la producció d'aliments, els intercanvis econòmics o l'habitatge, arrenquen des dels temps anteriors a l'escriptura; altres constants com la divisió del treball, la defensa, els moviments de població, l'organització dels grups, els rituals simbòlics en relació amb la mort i la vida, la manufactura d'objectes, l'art, etc., troben també les seves arrels a la prehistòria.

A l'ensenyament, i a causa del concepte popular de la prehistòria, es té una certa visió que els humans prehistòrics, sumits en un estat de salvatgisme, van lluitar per sobreviure esperant amb ànsia la civilització d'altres pobles més avançats. A Catalunya, per exemple, aquest aspecte es fa palès amb l'arribada dels grecs, i en major grau dels romans. Aquesta visió, suavitzada a l'actualitat, era magnificada en els llibres de text del primer terç del segle xx, com podem observar en la lectura del següent fragment del llibre de C. Gomis *Lecturas instructivas. Segundo libro de lectura para las escuelas de Instrucción Primaria* (1923: 11-12):

> Es un error suponer que los primeros hombres eran gigantes y vivían centenares de años. El hombre primitivo tenía, poco más o menos, la misma estatura que tenemos los actuales, y en cuanto a longevidad es casi seguro que había de tener menos que los de hoy en día, pues las estadísticas demuestran que el término medio de la vida humana aumenta a medida que aumentan las comodidades de que se rodea al hombre.
>
> Pero, si bajo el punto de vista físico, el hombre primitivo difería poco o nada del actual, en cambio se diferenciaba mucho de éste por sus costumbres. Aquél vivía en completo salvajismo, en continua lucha con los animales que le rodeaban y hasta con sus propios semejantes; se alimentaba únicamente de la caza o de la pesca y tal vez de los frutos silvestres que encontraba al paso: hay pruebas evidentísimas de que eran *antropófagos, es decir, de que entre las carnes que le servían de alimento figuraba también la carne humana.*

A manca d'estudis aprofundits a l'Estat espanyol comptem amb el detallat treball de Nick Merriman (1991) sobre les actituds de la població anglesa sobre el passat i l'arqueologia a partir dels resultats d'una enquesta realitzada a 1.500 persones. Entre d'altres conclusions, la que fa referència a la imatge de la prehistòria, apunta que es tractava del període històric en què menys es voldria viure. Merriman apunta com a possible causa d'aquest darrer lloc en el rànquing de preferències la percepció que amb prou feines existeix una connexió entre aquell temps i el present. De fet, segons els resultats de la seva enquesta, més de la meitat dels enquestats no estaven d'acord en el fet que la gent prehistòrica fos bàsicament com nosaltres.

Aquesta visió entra en col·lisió amb la fascinació que exerceix la prehistòria sobre els infants i els joves. Els paisatges, els climes, els animals (diferents dels que nosaltres coneixem), la fascinació pels esquelets, les seves eines i formes de vida estimulen particularment la imaginació de l'alumnat, sobretot a partir del moment en què se n'adonen que allò ha passat a prop d'on ells viuen.

Comprendre el temps de la història

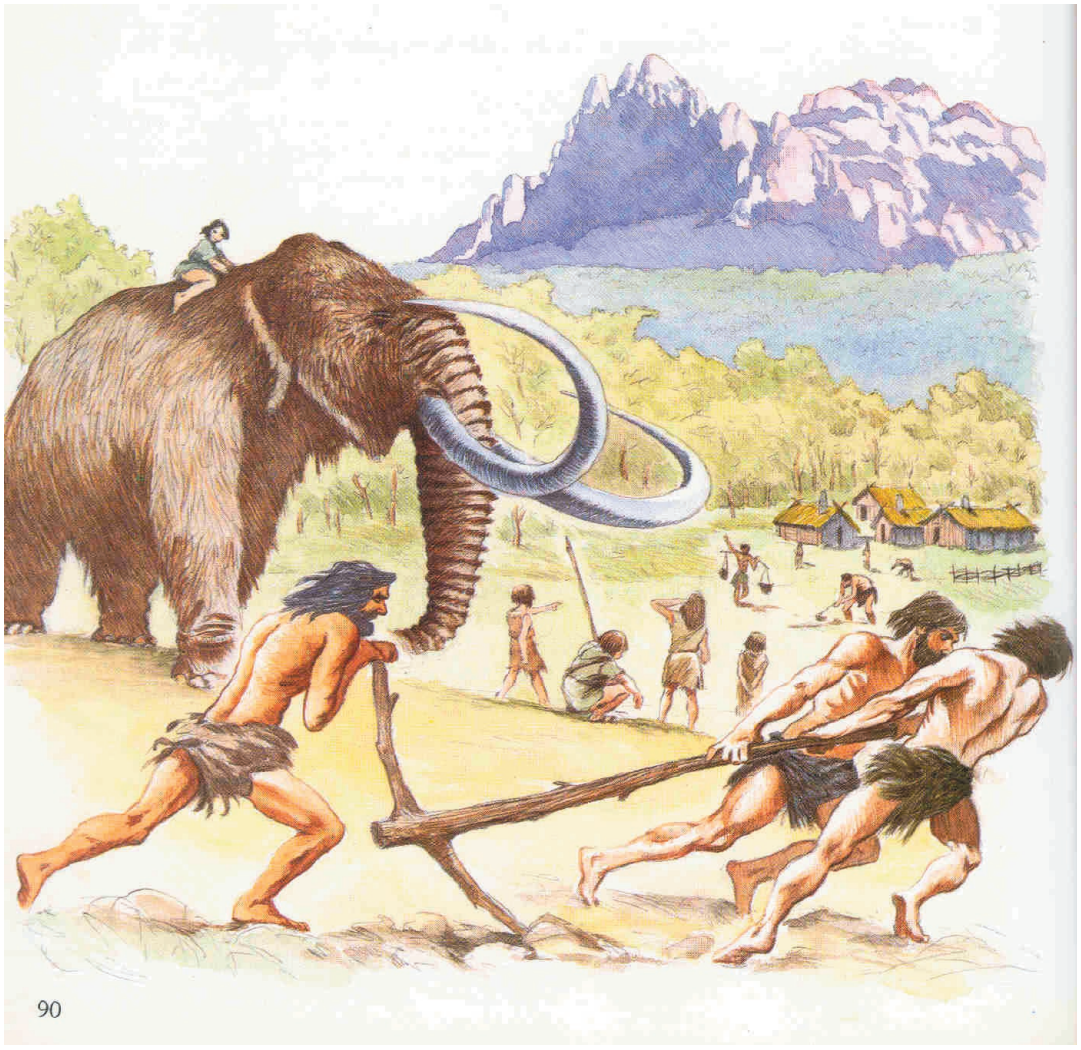
Com comenten Sanmartí i Santacana (1989: 23), «un altre problema que no afecta només l'arqueologia i la prehistòria, sinó la didàctica de la història en general, és el que representa la dificultat per a la conceptualització del temps per part dels infants i, fins i tot, dels adolescents més joves. Sovint, la investigació arqueològica no ha anat, o no ha pogut anar, molt més enllà de la simple delimitació en el temps dels diferents grups culturals, i aquest és un problema important per a la seva adequada difusió en els nivells d'edat que tractem.» Pierre Vilar, en el pròleg del primer volum de la *Història de Catalunya*, ens crida l'atenció sobre el que diem amb un exemple ben gràfic: «Vaig conèixer un vailet que, sortint d'una classe de prehistòria, es pensava que la seva besàvia vivia en una caverna» (Vilar, 1987: 69). Aquest comentari resultaria una anècdota enginyosa si no fos perquè és força més habitual, en diferents modalitats i circumstàncies, del que podria pensar-se.

Per Calvani, recollit a Trepat i Comes (1998: 59), «la idea tan estesa que la nena o el nen petits no tenen sentit del temps i, per tant estan incapacitats per a l'estudi de la història, és un lloc comú, un tòpic sense fonaments que ha conduït a l'acció didàctica per vies falses». El mateix autor assegura que l'alumnat, quan arriba a l'escola primària, manifesta també una capacitat per imaginar i concebre els temps més reculats i llunyans. En aquesta línia, Calvani (1986) proposa iniciar l'aprenentatge de la història en el cicle inicial de primària per dos ítems en paral·lel, la memòria familiar i la prehistòria.

El context sociopolític en l'ensenyament de la prehistòria

Comenta Carretero (1998) que la història posseeix continguts escolars que són molt més difícilment objectivables que els d'altres matèries i que tenen un alt grau d'emocionalitat que prové, entre d'altres, del servei que rendeixen a la identitat nacional, cultural, social i econòmica. La visió que es trans-

met del passat a l'ensenyament és fortament eurocentrista i transmissora de discursos dominants. Exemples d'això els podem trobar en la transformació en «*encuentro de culturas*» que va patir l'habitual dicotomia entre «invasors» o «descobridors» que rodejava el tema de l'arribada dels espanyols a Amèrica. La història «nacional» d'una Espanya dins la Unió Europea no podia permetre's retrets o anàlisis crítics, calia «revisar», fins i tot per part de molts d'aquells que anteriorment havien denunciat la visió tradicional d'una Espanya salvadora d'ànimes, culturitzadora d'un poble en estat de barbàrie o semibarbàrie, però que el 1992 estaven en els òrgans de poder polític de l'Estat. O més recentment la sobtada millora de la imatge de Felip II, que ha permès des de l'òptica conservadora del govern del Partit Popular enaltir l'opinió vers un monarca que ha estat titllat des de sectors progressistes de la historiografia com a un governant fonamentalista catòlic, que va vincular estretament els poders civils i religiosos, i que convençut d'estar destinat a empreses divines no va dubtar a enviar a una mort segura a uns 15.000 homes quan el desastre de l'*Armada Invencible*.[3] Tampoc s'han salvat d'aquest biaix en la interpretació de la història considerada com a «pròpia», la selecció de temes històrics per explicar la formació i desenvolupament de les històries nacionals en el context de les nacionalitats i regions de l'Estat espanyol de les autonomies. És rellevant en aquest sentit el que Joan Pagès (1994: 15) ha comentat sovint sobre l'absència de conflictes interns en el desenvolupament de la història de Catalunya en el desplegament curricular de l'àrea de ciències socials, geografia i història del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: «Els únics conflictes que se seleccionen a Primària són la Guerra dels Segadors i la de Successió. Per què no selecciona cap conflicte intern com ara les guerres remences, les guerres entre la Busca i la Biga o els enfrontaments carlins o els conflictes socials que han existit o existeixen?» Els elements de conflicte dins de Catalunya sempre s'imaginen exteriors. Tal com esmenta Pagès, conflictes de classe com els succeïts entre la Busca i la Biga, o les guerres remences no tenen pes específic davant temes que contenen conflictes estrella com la Guerra dels Segadors o la Guerra de Successió, ambdues amb l'enemic francès, i sobretot castellà, com a protagonistes. La història dels catalans en les seves relacions interiors al llarg del temps s'han convertit en l'explicació his-



Exemple d'imatge errònia de la prehistòria a un llibre de text. VVAA (1988). **Ciències Socials. Segona etapa d'EGB 6.** ***Equip Cruïlla. Editorial Cruïlla/ediciones SM. Barcelona.***

tòrica en una mena de flors i violes només trencades per actuacions de l'enemic exterior.

La prehistòria no ha estat, però, aliena a un cert grau de manipulació i exaltació nacional. No hem d'oblidar que en la prehistòria i en la protohistòria van configurar-se, en una essència primigènia, algunes de les formes bàsiques de l'organització social del món actual, la utilització dels caràcters originals d'algunes cultures antigues han estat utilitzades com a exemple d'essències nacionals (Gathercole i Lowenthal 1990; Kohl i Fawcett 1996). En el nostre context, és especialment significatiu (Ruíz Zapatero 1996: 180) l'interès obsessiu del nacionalisme espanyol de finals del segle XIX per establir lligams de continuïtat entre el «gloriós passat» llunyà i el present, que tendeix a justificar el naixement de l'essència d'Espanya. O l'apropiació que el franquisme va fer del celtisme i l'iberisme al llarg dels quasi quaranta anys de govern totalitari en la recerca d'un concepte d'identitat patriòtica construïda sobre l'exaltació d'un suposat gloriós passat llunyà nacional que tingué una manifestació rellevant en la mitificació, manipulació i sublimació del martiri dels habitants de Numància, en la seva immolació abans de caure en mans invasores, tot emfasitzant el sentiment d'independència i bravura dels pobles hispànics. I mirant més a prop en el temps, amb l'establiment de la democràcia i la reorganització de l'Estat espanyol en comunitats autònomes, la recerca i establiment del caràcter distintiu nacional o regional des de la prehistòria, en el que Ruíz Zapatero anomena el ressorgiment de l'interès pels grups ètnics protohistòrics. Almuiña (1994) parla de *neoromanticisme* per definir el que ell anomena *revival* que s'ha aixecat amb el monopoli interpretatiu pels camins del nacionalisme exacerbat, i que ell redueix al que denomina «infranacionalitats» (regionacionalismes), i que jo amplio a la reacció de certs sectors dels estats-nació en la defensa de la seva legitimitat històrica.

Fins i tot, configuracions supranacionals de recent aparició com seria la mateixa Unió Europea han cercat en la prehistòria arguments a una cultura i tradició comú difícil d'argumentar en un territori com l'europeu amb tradicions culturals, històriques i socials tan diverses. Exposicions com la dels *I Celti* que va poder veure's a Venècia (Palazzo Grassi 1991), pretenen establir orígens protohistòrics d'àmbit supranacional que configurin el mínim comú múltiple de tradicions amb una forta interrelació econòmica, cultural i social, és a dir el de presentar l'Europa cèltica com a precedent de la Unió Europea (Ruíz Zapatero 1996). Aquesta visió, òbviament, entra tot sovint en col·lisió amb realitats territorials que han configurat espais de relació històrica molt més consistents, com seria per exemple, en el nostre entorn proper, el de les ribes del Mediterrani.

Cap a una conceptualització escolar de la prehistòria

Com totes les disciplines acadèmiques, la història té la seva pròpia terminologia especialitzada. Els conceptes en l'ensenyament de la història representen la concreció de les elaboracions intel·lectuals desenvolupades pels historiadors. Pel que fa a la història a l'ensenyament no universitari, l'ús de conceptes socials procedents del llenguatge comú han de ser depurats per aconseguir que, partint del coneixement vulgar d'aquests conceptes, assumeixin una significació el més precisa i unívoca possible (Grupo Valladolid 1994). Cal tenir present la utilitat dels conceptes per entendre determinades realitats, però cal també recordar que no són realitats en ells mateixos. En prehistòria no hi ha fets rellevants, però si que hi trobem conceptes claus. Com ja he dit abans, alguns d'aquests conceptes formen avui l'esquelet primigeni d'algunes realitats, òbviament més complexes, però que troben el seu origen en temps molt reculats. És per això que la investigació de la prehistòria i la protohistòria (en la seva concepció clàssica «el que encara no és història», i «el que està a punt de ser-ho») proveeix d'eines d'anàlisi del present a l'alumnat –unes eines infravalorades o simplificades a la màxima expressió, si és que no són totalment desestimades, per un sector de la investigació històrica i de la didàctica de la història («la dels temps ja històrics»). Aquest estat d'opinió en sectors de la investigació i divulgació històrica ha portat a organitzar tot sovint la seqüència educativa de la història iniciant en els cursos més baixos (6è d'EGB a l'anterior sistema educatiu, i al primer curs de l'ESO actual) els temes de prehistòria, no exclusivament amb el criteri (discutible) d'organitzar cronològicament els continguts històrics a l'aula, sinó també amb l'actitud implícita que unes civilitzacions simples no requereixen més comprensió que les d'unes ments senzilles. A aquesta realitat acompanya l'opinió tàcita que els pobles primitius eren simples i rudes i que la història, que es refereix a un constant perfeccionament dels nivells personals i socials de la humanitat, augmenta progressivament el seu interès i complexitat de forma cronològica, fet que dóna arguments a una seqüència d'aprenentatge de més petits a més grans/de pobles més primitius als pobles actuals. Els qui alçaren els monuments megalítics no tenien televisió ni calefacció central, però eren capaços, segur, de reflexionar, construir i organitzar-se en un estadi complex (Pluckrose 1993). Així, doncs, la proposta que elaborem

ha de mirar de mostrar una seqüència d'esdeveniments sense que sembli que comparem d'una manera desavantatjosa el passat amb el present.

Al llarg de les diferents etapes educatives, el professorat ha de seleccionar els conceptes a incorporar en creixent progressió de complexitat al procés d'ensenyament-aprenentatge. El paper del professor/a serà proporcionar realitats de complexitat creixent que requereixen conceptes cada vegada més complexos i abstractes. S'ha d'estimular els alumnes a expressar idees històriques a la seva manera per tal de poder reconstruir i reelaborar sobre els seus conceptes previs els nous significats apresos.

L'estudi de la prehistòria és també l'estudi dels humans en societat. Amb la prehistòria també expliquem primordialment el present, és una de les maneres possibles d'accedir al coneixement de la realitat present. La prehistòria que s'investiga i s'ensenya no és la recreació sense més d'una determinada imatge del passat llunyà, sinó el producte d'una permanent dialèctica present/passat. De fet, ja Lavisse (1934) comentava que per proporcionar a l'alumne l'educació del discerniment històric era bo mostrar-li representacions autèntiques dels homes, les dones i les coses d'altres temps; però aquest ensenyament per l'aspecte, que per una altra banda es descuidava massa, no era suficient. No hi havia, segons Lavisse, més que una manera eficaç de fer sensibles les diferències de temps i llocs: la de prendre en el present punts de comparació per al passat.

L'acumulació de fets i conceptes històrics en les pàgines dels llibres de text d'història, s'han vist sobrepassats per l'allau d'informació audiovisual que el públic té avui a l'abast; múltiples col·leccions d'història en vídeo i DVD es venen als quioscs cada setmana, els CD-ROM comencen a introduir-se als centres escolars i internet ens posa a l'abast qualsevol obra d'art, monument o resta històrica del món, no només fent-la tridimensional, sinó també permetent que ens apropem fins a observar-hi detalls tal vegada imperceptibles a la realitat.

Què es vol dir amb això? Potser els llibres ja no tenen cap lloc a l'ensenyament de la història? Per descomptat que sí, sobretot aquells que permetin seleccionar i sintetitzar millor informacions històriques de tipus general i aquells que aconsegueixin donar àmplia i bona informació iconogràfica que permeti imaginar allò que se'ns explica del passat. En aquest punt, el còmic també té molt a dir.

De fet, però, la pregunta d'aquest apartat s'adreça més aviat cap a, ¿què és més important per al públic (entre ell, el públic escolar) avui dia, el «què» se'ls explica, és a dir, la tria de fets i conceptes seqüenciats en el currículum, o el «com se sap el què», és a dir, conèixer el procés que se segueix en investigació històrica per definir situacions, comunitats, economies, cultures...? És obvi que el «com



Illustració de la prehistòria amb voluntat explicativa, basada en elements provinents de la investigació arqueològica, en un llibre de text d'educació primària.
VVAA (1998). **Coneixement del medi social i cultural 4,** *Projecte Mediterrani. Grup Promotor Santillana. Barcelona.*

sabem què» l'haurem d'omplir de contingut factual i conceptual per poder-lo resseguir i comprendre, i que fins i tot això permetrà dotar de continguts més petits els sistemes conceptuals que permeten dominar un mínim vocabulari històric bàsic. Aquesta idea, de fet, ja ha estat assumida tant per alguns museus, com per alguns llibres de text, dos importants mitjans divulgadors de la història a la nostra societat. En els primers, incorporant sales on s'explica el procés de treball arqueològic, en els segons, incorporant una explicació inicial sobre arqueologia abans del primer tema d'història. Tant en un cas com en l'altre, continua sent tot sovint una pinzellada excessivament superficial, per tant, incompleta, i en conseqüència molt poc rendible des del punt de vista educatiu.

El públic, saturat de coneixements a l'abast, vol ser cada vegada més partícip d'allò que es va coneixent, al més aviat possible, en un món amb una allau constant de nous coneixements descoberts o de reformulacions dels antics. Si s'espera molt de temps a transmetre el que es va coneixent en la investigació, es corre el perill de condemnar el públic a rebre constantment coneixements desfasats, caducats. Si s'explica com s'ha arribat a «saber», es desenvolupen les línies bàsiques que permetran entendre la investigació de forma dinàmica i no amb el plantejament encara molt actual, però vuitcentista, d'immutabilitat. A la fi, tal vegada aquest sigui un dels sentits bàsics de la mateixa investigació, la seva relativitat.

Des d'aquest punt de vista, els conceptes i els sistemes conceptuals que poden treballar-se a l'aula tot desenvolupant un projecte didàctic basat en l'arqueologia prehistòrica podrien ser:

• Desenvolupament tecnològic al llarg de la història.

• Assentaments. Habitatge i models de població al llarg de la història.

• Creences i rituals. Les creences religioses en el temps i avui.

• Economia. Formes de subsistència. Divisió social del treball, específicament també la divisió sexual del treball. Comerç i desenvolupament econòmic.

• Organització social. Origen de les desigualtats. Sistemes d'organització política al llarg del temps. Poder i marginació.

Aquests conceptes clau propis de la prehistòria poden incloure's en un disseny d'unitats didàctiques del següent tipus:

• *Els orígens de l'espècie humana.* Aquest aspecte ha estat tot sovint tractat des de l'àmbit educatiu de les Ciències Naturals. L'anàlisi biologista basada en les teories evolutives de Darwin han allunyat tot sovint aquest tema eminentment històric (sense orígens de l'espècie humana no hi hauria història) de les classes d'història a les escoles i als instituts. Els estudis sobre els orígens de l'espècie humana i els primers moments de la humanitat ens parla de les dones i els homes com a éssers socials, i pot donar alguna llum sobre aspectes de gran actualitat com el de la divisió sexual del treball o el treball infantil, de ben segur la més antiga divisió social de la humanitat.

• *L'aparició del simbolisme, dels mites i de les creences.* Un altre element exclusivament humà és el de la capacitat simbòlica. El món de les creences i la seva relació amb l'esdevenir dels humans pot analitzar-se des de l'estudi de les empremtes en l'àmbit de les manifestacions rituals (plàstiques i mortuòries) i la seva vinculació simbòlica.

• *Els orígens de la desigualtat social.* Abans ja he parlat de les desigualtats sexuals, l'origen de moltes de la resta de desigualtats en les societats humanes també pot trobar-se en la prehistòria. El pas de societats depredadores a societats productores d'aliments donà pas a l'aparició de noves realitats «econòmiques». L'aparició d'excedents i el control d'aquests permet entendre l'aparició d'una incipient jerarquització social, en la qual el prestigi social d'alguns individus actuaria com a primer pas cap a una incipient jerarquia econòmica caracteritzada per l'acumulació de riquesa per part de sectors socials afavorits.

• *Els orígens de l'urbanisme.* Fortament vinculat a l'anterior punt, l'estudi de la configuració del territori antropitzat a la prehistòria, l'anàlisi del macroespai (l'aparició dels primers poblats i/o de les primeres ciutats) i del micropespai (l'organització de l'espai domèstic) proporciona dades valuosíssimes per a una aproximació crítica a la societat urbana actual i al seu desenvolupament desigual en els diferents continents.

• *Els orígens de l'especialització del treball.* L'aparició de manufactures tecnològicament complexes (essencialment amb el desenvolupament de la metal·lúrgia) va configurar l'aparició d'individus especialistes que dedicaven el seu temps de treball a la realització (mitjançant complexos i costosos processos tècnics) d'eines, estris i atuells que aquelles societats van anar incorporant a la seva quotidianitat. Òbviament el menjar que consumien aquests personatges havia de ser-los proporcionat per altres membres del seu grup proper (poblat o poblats veïns) que havien de comptar en la seva producció agrícola i ramadera, o amb l'obtenció d'aliments de la cacera i de la recol·lecció, amb un suplement destinat a ells.

• *El desenvolupament del comerç.* En aquest procés d'especialització en les tasques econòmiques a la prehistòria pren especial rellevància, per la seva continuïtat presen-

cial en l'actualitat, l'aparició de la figura del comerciant. Intercanvi de productes, en un primer moment, en àmbits territorials petits, ampliant-se a llargues distàncies a partir de la recerca de matèries primeres especialment rellevants en l'elaboració d'estris bàsics en moments posteriors, fins a l'aparició d'una economia monetària de mercat en períodes ja protohistòrics, el comerç ha esdevingut un aspecte econòmic vital en la configuració del món actual, sobre el qual la prehistòria pot aportar elements d'anàlisi i comprensió.

• *L'aparició de l'estat.* L'organització estatal prové òbviament del desenvolupament dels aspectes abans mencionats, iniciant-se a finals de la protohistòria i prenent tal grau de significació que s'ha convertit en l'element clau d'inici dels temps històrics. De fet l'aparició de l'escriptura, diferenciadora de les societats prehistòriques de les històriques, està fortament vinculada a societats fortament jerarquitzades, amb grans acumulacions d'excedents.

• *Les economies del passat.* L'arqueologia demostra que moltes regions on el sòl és actualment estèril van tenir en altres temps agricultura. Un bon exemple d'això pot desenvolupar-se a partir de les conseqüències econòmiques que van patir les poblacions indígenes arran la colonització americana per part dels conqueridors espanyols als segles XV i XVI, on àrees que havien estat fortament poblades, són abandonades a conseqüència de l'obligació de canviar el tipus de producció i de la destrucció dels sistemes d'irrigació.[4]

Si com he dit abans, els problemes històrics han de ser considerats productes del passat interpretats i interpretables des del present i pel present, i han de dirigir-se al desenvolupament del pensament crític de l'alumnat, la reflexió històrica sobre els diversos conceptes vinculats a la prehistòria que he enumerat anteriorment poden contribuir de manera substancial a la seva formació.

Antoni BARDAVIO NOVI

IES Sant Quirze (Sant Quirze del Vallès)

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB

Notes

1. Aquest article es correspon amb l'apartat 2.1 de la tesi doctoral que l'autor d'aquest article va presentar al Departament d'Antropologia Social i Prehistòria de la Universitat Autònoma de Barcelona i que du el títol de *L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori de l'Estat espanyol: història i perspectives*.
2. Cal destacar que aquest interès i implicació dels professionals de l'arqueologia en els temes relacionats amb el món de l'educació es pot fer també extensible a tota l'arqueologia anglosaxona. En concret, tant el CBA *(Council for British Archaeology)* com la SAA *(Society for American Archaeology)* compten amb comissions d'educació que publiquen regularment informacions i recursos per a l'ensenyament de l'arqueologia (http://www.britarch.ac.uk/cba/educate.html; http://www.saa.org/Education).
3. En aquest sentit es definia l'historiador Geoffrey Parker en un article aparegut a *El País* el dimecres 4 de novembre de 1998, p. 41.
4. Extret de Renfrew i Bahn 1993: 491-492.

Bibliografia

ALMUIÑA, C. (1994), «Prólogo» a GRUPO VALLADOLID (1994): 9–16.

CALVANI, A. (1986), *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Florència.

CARRETERO, M. (1998), «La mirada del otro», *Cuadernos de Pedagogía*, 268: 74–77.

DYER J. *Teaching Archaeology in Schools*. Shire Archaeology Londres, 1983.

ECHASSERIAUD, F. (1991), «Pourquoi faire de la préhistoire avec les enfants?» a PAULET-LOCARD, M. A. (1991): 48–53.

GATHERCOLE, P. i LOWENTHAL, D. (Eds.) (1990), *The Politics of the Past*, Routledge, Londres.

GOMIS C. (1923) *Lecturas instructivas. Segundo libro de lectura para las escuelas de Instrucción Primaria*. Edición Tasso, Barcelona.

GONZÁLEZ, I., DOMÍNGUEZ, J. (1986), «Enseñar historia», *Historia 16,* 125: 105–107.

GRUPO VALLADOLID (1994), *La comprensión de la historia por los adolescentes*. ICE de la Universidad de Valladolid. Valladolid.

KOHL, Ph., FAWCETT, C. (Eds.) (1995*), Nationalism, Politics and the Practice of Archaeology*, Routledge, Londres.

LAVISSE, E. (1934) «La enseñanza de la Historia» a LAVISSE, E., MONOD, G., HINSDALE, ALTAMIRA, R. i COSSIO, M. B. (1994), 49–79.

LICERAS, A. (1997), *Las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Grupo Editorial Universitario, Granada.

MAESTRO, P. (1997), «Historia o Ciencias Sociales?», *Investigación en la Escuela,* 32: 103–114.

MARTÍN, J. I. (1989), «La prehistoria en la enseñanza», *Apuntes de Educación*, 32: 2–4.

MERRIMAN, N. (1991), *Beyond the glass case. The Past, the Heritage and the Public*

in Britain, Leicester University Press, Leicester, Londres, N. Y.

Pagès, J. (1994), «Per què i què ensenyar i aprendre de Ciències Socials a finals del segle xx?», *Perspectiva Escolar,* 182: 9–19.

Renfrew, C., Bahn, P. (1993), *Arqueología. Teorías, Métodos y Práctica.* Akal. Madrid.

Ruiz Zapatero, G. (1996), «Celts and Iberians. Ideological manipulations in Spanish archaeology» a Graves-Brown, P., Jones, S, Gamble, C. (1996): 179–195.

Sanmartí, J., Santacana, J. (1989), «Investigació arqueològica i difusió de l'arqueologia: un divorci?», *L'Avenç,* 124: 22–25.

Soler, B., Jardón, P. (1994), «Descobrint la prehistòria: una aplicació didàctica des de l'arqueologia experimental», *Recerques del Museu d'Alcoi,* 3: 149–152.

Stone, P. (1992), «The Magnificent Seven: Reasons for Teaching about Prehistory», *Teaching History*, 69: 13–18.

Trepat, C. A., Comes, P. (1998), *El tiempo y el espacio en la didàctica de las ciencias sociales.* Colección MIE. ICE de la UB/ Graó, Barcelona.

Vilar, P. (1987), *Història de Catalunya.* Ed. 62, Barcelona.