

## LA ARQUEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Fernando López Ambite  
I.E.S. *Andrés Laguna*, Segovia

### RESUMEN

En el presente artículo se hace un breve recorrido por los estudios de la Prehistoria e Historia Antigua desde el siglo XIX hasta nuestros días. También se analizan los cambios introducidos por la L.O.G.S.E. que, aunque han revalorizado determinados aspectos didácticos y metodológicos de estas etapas de la Historia, han supuesto una pérdida de importancia de los contenidos tanto en el currículo actual, como en la concreción de los mismos en los libros de texto, algunos de los cuales se analizan aquí. Por último, se añade una serie de innovaciones en el campo de la enseñanza de la Prehistoria e Historia Antigua referidos, sobre todo, al aprovechamiento didáctico de los yacimientos arqueológicos y de los museos.

### ABSTRACT

In this article we have a quick look at the studies on Prehistory and Ancient History from XIXth century to nowadays. Also, changes introduced by L.O.G.S.E. are analysed. These changes, although have revalued certain didactic and methodological aspects from those historical stages, have meant a lost of importance of contents both in the present curriculum and in their evolution in the textbooks (some of which are analysed here). Finally, it's added a serie of innovations in the area of teaching Prehistory and Ancient History, mainly in the didactic use of archaeological sites and museums.

Uno de los principales problemas que tiene nuestro Patrimonio Histórico es el deterioro que sufre continuamente por diversas causas que, en el fondo, tienen que ver con la falta de concienciación ciudadana sobre su valor y la necesidad de su conservación. Esta minusvaloración del patrimonio sólo se podrá invertir con más información y más asequible para el público general, algo que, además, debería ser un deber de todo arqueólogo debido a que, normalmente, trabaja con subvenciones públicas, por lo que éstas deberían revertir directamente en la sociedad (Aparicio 1985, Bunes et alii 1992; Ruiz Zapatero 1995). Para González Marcén (1996), esta faceta de divulgador que tiene que tener todo investigador, pero que tantas veces se olvida en arqueología, es un imperativo moral que surge ya en la Ilustración, cuando se propugna la idea de compartir los saberes, porque la adquisición de conocimientos llevaba aparejada la conformación de ciudadanos más respetuosos y felices.

Junto con esta información al público, se debe incidir también en la educación primaria y secundaria para ir formando ciudadanos que respeten este patrimonio. Pero además de esto, la arqueología tiene un importante papel que desempeñar en la educación no universitaria, no sólo por los conocimientos que puede y debe transmitir sobre estas etapas de la Historia de la Humanidad, sino por la propia metodología que conlleva, mucho más activa que la de otras etapas históricas, y por la mayor aceptación que tiene entre el alumnado.

Entre los valores que tiene, se pueden destacar los siguientes: su carácter interdisciplinar, al intervenir diversas ciencias (Topografía, Química, Física, Botánica...); se pueden manejar directamente las fuentes; desarrolla las habilidades de pensamiento lógico y razonamiento científico con el planteamiento de incógnitas y su resolución, tanto en problemas teóricos, como prácticos directamente relacionados con las fuentes (como se evidenciará en una serie de experiencias que luego se tratarán); la concienciación del respeto del patrimonio arqueológico e histórico-artístico en general, como ya se ha mencionado; el aprecio de la educación multicultural, por la valoración de otras culturas primitivas y las comparaciones etnográficas. Por otro lado, se trata de actividades que parten con una alta motivación en el alumnado por las expectativas que crea y por tratarse generalmente de actividades fuera del aula, que rompen con la monotonía diaria. Tampoco hay que desdeñar una cierta visión romántica de la arqueología que la hace potencialmente atractiva, aunque esto puede llevar a frustraciones posteriores (Bunes et alii 1992; Espinosa 1995; Ruiz Zapatero 1995).

Otro aspecto que acerca la arqueología al alumno es que suele aprovechar el estudio de la Historia local como opción didáctica, Historia que, por ser más cercana, permite un acercamiento más interesado que yacimientos lejanos de culturas ajenas a su entorno (Prats 1996).

## **HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA Y LA HISTORIA ANTIGUA**

La enseñanza de la Historia siempre ha tenido una función social, la de legitimizar el orden establecido, aunque se haya tendido a ocultarla presentándola siempre con apariencia de una narración objetiva de acontecimientos concretos, en especial a partir del Positivismo. Los estudios de Historia Antigua y, desde finales del siglo XIX, de la Prehistoria, venían a reforzar la idea de nación aunque, ya desde el Romanticismo, se consideraban preámbulos de la verdadera Historia Nacional, la que comenzaba en la Edad Media.

Este escaso interés de las instituciones educativas, unido a la precariedad de medios del Estado, condicionaba una no profesionalización de la arqueología, que quedaba a merced de la voluntad de personas particulares; entre éstas destacaba la figura del maestro, como *delegado cultural* del Estado, al que se pedía en ocasiones información arqueológica, como se puede apreciar en la Cartilla de Divulgación de 1925 donde se dice: “*Se ruega encarecidamente a todos los maestros de la provincia comuniquen a D. José Pérez Barradas cuantas noticias posean*” (Gurruchaga y García 1999).

Por otro lado, los museos eran entonces meros almacenes de restos, sin apenas valor pedagógico, como se manifiesta en una carta del conde de Romanones en 1901 a la reina María Cristina (Gurruchaga y García 1999).

Hasta la Ley General de 1970 se mantendría la Historia como narración de hechos políticos y militares, de los acontecimientos, fechas, batallas, listas de reyes; en ellas cabían fabulaciones de todo tipo, siempre y cuando exaltasen determinados aspectos que el poder quería mantener o determinados modelos que se querían resaltar, como las figuras protonacionalistas de Indíbil y Mandonio, Viriato e, incluso, el caso de Sertorio, sin olvidar las cuasimíticas Sagunto y Numancia.

inmoladas antes que rendidas, invocadas como prototipo de la independencia hispana ante las agresiones externas, algo de lo que sabía bastante el arrinconado régimen del general Franco de los años 40. Se trataba de una historia manipulada para perpetuar una ideología que, desde el franquismo, será hipernacionalista y centralista, buscando los orígenes de la unidad de la España de entonces. Así la *Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza*, de 1938, pretendía “*la revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante[...], se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la Cristiandad*”. Una de las consecuencias será el desarrollo de un hipernacionalismo centralista que llevó a una relectura de la Historia Antigua, negando en todo momento la existencia de diversidades nacionales; una historia, por tanto, dentro de las tendencias más reaccionarias y antiliberales del pensamiento español del siglo XIX y principios del XX, que incluso en su corriente más liberal defendía claramente una ideología unificadora (Valls 1994). Esta tendenciosidad, que hoy en día produce cierto sonrojo, no sólo es cosa del pasado y si no ahí están algunas relecturas nacionalistas de la historia local o regional.

La Prehistoria y la Historia Antigua se definían como una preparación para la unidad de España, ya en la gloriosa época de los Reyes Católicos, por lo que apenas si se hacía hincapié en algunos personajes o mitos nacionalistas ya mencionados. En todo caso, eran temas que tenían menos importancia, porque el objetivo fundamental en estos programas era la configuración de la patria española a través del espíritu católico, siendo esa identificación entre católico y español la esencia de nuestra Historia.

La Ley General de 1970 de Villar Palasí supuso una transformación importante de los contenidos de la Historia, aunque esta transformación fue sobre todo historiográfica, sin entrar en cuestiones didácticas. Se trataba de plasmar las nuevas corrientes historiográficas que pretendían estudiar una Historia Total, que recogiese todos los aspectos que condicionaban la vida de los hombres a lo largo de la historia. Esta Historia estaría en relación con la renovación de los estudios históricos llevados a cabo por la escuela francesa de los Annales, por el materialismo histórico marxista y también por la Nueva Historia económica y cuantitativa.

Este cambio historiográfico estuvo relacionado con la formación universitaria del profesorado, que así pudo aplicar lo que había aprendido en las aulas universitarias, y no en su Bachillerato, a los alumnos de secundaria, una vez que estos nuevos profesores accedieron a la función docente (Gonzalbes 1993).

Si la renovación actualizó los contenidos de historia, no ocurrió lo mismo con la didáctica de la Historia, a pesar de que, desde finales de los años 50, ya trabajaban grupos de innovación pedagógica, como *Germanía* en Valencia, *Cronos* en Salamanca o *Historia 13-16* en Barcelona, aunque no llegaron a tener una gran repercusión (Gonzalbes 1993).

Hay que esperar hasta los años 80 para contemplar una renovación en la didáctica de la Historia. La nueva enseñanza de la historia parte del principio de diferenciación entre Historia como pasado, como disciplina de conocimiento científico, que aspira a investigar la evolución histórica de la sociedad, los hechos, procesos, causas, regularidades... y la Historia como objeto de enseñanza,

el proceso mediante el cual el alumno asimila la historia para educarse. Esta diferencia ha provocado una cierta incompreensión entre el mundo universitario y parte del profesorado de secundaria, defensores de la primera opción, y otra serie de profesores de secundaria que buscan ese cambio didáctico, donde no es tan importante el conocimiento de las diferentes épocas, como el aprender a conocer y que la propia Historia sirva como modelo de análisis y aprendizaje. Si este postulado parece que va siendo asumido incluso por el mundo universitario (Ruiz Zapatero 1995 y sobre todo 1999, donde se hace un análisis de los defectos de la enseñanza universitaria que pueden repercutir en la de secundaria), no ocurre lo mismo con el cambio en la selección de contenidos. Debido a la excesiva preponderancia que se ha dado a los sociólogos, que tanto peso han tenido a la hora de configurar la reforma educativa, en general, y la de las asignaturas de Geografía e Historia, en particular, se han englobado éstas en unas Ciencias Sociales muy generales; sin embargo, no hay que engañarse, estas Ciencias más generales apenas si llegan a ser un marco muy general de referencia. Por otro lado, la visión *actualista*, casi periodística, que estos sociólogos tienen de la Historia, en el peor sentido del término, donde apenas si tienen cabida las etapas anteriores al siglo XVIII (como ya se puso de manifiesto en una reunión de expertos convocada por el Consejo de Europa), ha perjudicado el período de historia más antigua y todo ello en aras de una pretendida mayor *utilidad* de la Historia Contemporánea.

En todo caso, habría que recordar a los sociólogos que incluso una concepción *actualista* de la Historia, debería tener en cuenta los conocimientos de la Antigüedad, ya que el alumno se encuentra ante hechos del pasado en el presente sobre los que pregunta y para los que tiene que estar preparado; por ejemplo, determinadas ruinas en su entorno, obras de arte en sus museos, incluso a veces mitos históricos, de ahí su necesidad de estudio.

En este sentido quizá les debería hacer reflexionar a los partidarios de esta Historia *actualista* una encuesta oficial de 1984, en la cual una pregunta se refería al “tema de Historia de la Civilizaciones de BUP que ahora recuerdes de mayor interés o conexión con la realidad que vives”, obtuviera este resultado: Grecia y Roma: 24%; Prehistoria: 20%; Egipto y Mesopotamia: 10%; Historia del Arte: 9%; Edad Media-Feudalismo: 9%; Revolución Industrial: 7% (Gonzalbes 1993).

Es decir, que la Prehistoria y a la Historia Antigua sumarían 54% frente a la Edad Contemporánea, y aunque si bien es cierto que la apreciación por parte del alumnado no debería determinar los planes de estudios, sí es también cierto que debería hacer reflexionar a los sociólogos o historiadores *actualistas*.

Por otro lado, no cabe duda de que se trata de una asignatura bien valorada por los alumnos, como lo demuestra otra encuesta en la que las asignaturas más valoradas del B.U.P. son por este orden: las Ciencias Naturales, las Matemáticas y la Geografía e Historia (Gonzalbes 1993).

Llegado a este punto, habría que plantearse si el estudio de la Prehistoria e Historia Antigua ha mejorado. Hay algunos autores (Bunes et alii 1992; González Marcén 1996; Gurruchaga y García 1999) que creen que con la aprobación de la L.O.G.S.E. en 1991 se ha dado una importancia que no había tenido hasta entonces en la educación al mundo antiguo. Creo que estas afirmaciones se desprenden de un análisis muy somero del currículo de secundaria (*Real Decreto 1345/1991*). Si éste se analiza en profundidad, se aprecia que tan sólo hay referencia al mundo antiguo en el

concepto nº 2 del bloque nº 4 *Sociedades históricas*, que abarca la *hominización, el neolítico, primeras civilizaciones, hasta Grecia y Roma y aspectos más significativos de la prehistoria española*. Para poder tener una visión más global, hay que recordar a los que creen que ha mejorado la enseñanza de la Prehistoria y la Historia Antigua, que en toda la programación de la secundaria obligatoria, es decir los cuatro años equivalentes a 7º y 8º de E.G.B. y 1º y 2º de B.U.P., se definen 36 conceptos, tanto de Geografía como de Historia, en 9 bloques; de aquellos un 39% corresponden a la Historia, en los que la Prehistoria e Historia Antigua suponen un 7%, que pasan a un 2,8% sin incluimos los contenidos de Geografía.

En cuanto al Bachillerato L.O.G.S.E., que corresponde con 3º de B.U.P. y C.O.U., apenas si aparece, ya que en primer curso se estudia *Historia del Mundo Contemporáneo* y en segundo, *Historia de España*, se parte desde la crisis del Antiguo Régimen, apareciendo en todos los manuales una unidad de introducción que englobaría todo el período hasta el siglo XVIII; esto se traduce para el caso de la Prehistoria e Historia Antigua en dos o tres páginas en cada manual, que apenas si se tratan por lo apretado del resto del currículo del que los alumnos tienen que examinarse en Selectividad.

Lo que sí hay que valorar de la reforma educativa es la existencia de una serie de procedimientos, como la recogida de información a partir de restos arqueológicos, para su posterior análisis, y unas actitudes (respeto del patrimonio histórico, de la diversidad multicultural...) que deben ser evaluados junto a los conocimientos, y que antes no estaban presentes.

## TEXTOS ESCOLARES

Esta reducción del currículo se manifiesta de forma análoga en los textos escolares. Éstos constituyen un elemento fundamental en el proceso educativo al ser la guía tanto para el profesor como para el alumno en el proceso de enseñanza, aunque hay que recordar que no debe ser el único elemento de enseñanza y más en Prehistoria e Historia Antigua, donde existen todo tipo de prácticas, como luego se verá.

En todo caso, un análisis de los mismos nos puede dar una serie de claves de cómo se encuentra la arqueología. Una aproximación al tratamiento de la Prehistoria y la Historia Antigua en los libros de la enseñanza secundaria revela las reformas e intenciones pedagógicas del sistema escolar vigente. Pero aunque los textos han mejorado, y en eso no estamos de acuerdo con la opinión de Ruiz Zapatero (1995), también es verdad que en la presentación del mundo antiguo se mantienen los desequilibrios que aparecen en la organización del currículo ya mencionado, manteniéndose el modelo tradicional de fases cronológicas sucesivas (Álvarez et alii 1995).

En general hay una mayor sensibilidad a la hora de estudiar al hombre como ser social en el pasado, su vida cotidiana, frente al anterior estudio de artefactos y listas de yacimientos, con una renovación de contenidos en relación con los avances de la Arqueología de los años 80 y 90, aunque no todos los manuales los recogen; también se incluye el método científico aplicado a la arqueología.

Los temas siguen en general esta sucesión cronológica: origen del hombre y su evolución, culturas del paleolítico, incidiendo en el arte rupestre, neolítico, apenas metalurgia, y culturas de Oriente y Mediterráneo (casi sólo Egipto), Grecia y Roma, estructuración cronológica que tampoco parece haber cambiado en las enseñanzas universitarias (Ruiz Zapatero 1999).

La forma de presentación poco ha variado de lo señalado por Álvarez et alii (1995) en su análisis de los libros de B.U.P.: exposición razonada, textos clave, que a veces sustituyen al propio texto, documentación gráfica de apoyo (mapas, ejes cronológicos, elementos de cultura material, glosario en ocasiones) y actividades individuales o en grupo que potencian los ejercicios de síntesis, deducción, razonamiento, causalidad...

Los manuales que se han seleccionado concentran el estudio de la Historia en secundaria en dos años (existen otras propuestas de alternar Historia y Geografía en los cuatro años de la E.S.O.). La media de los cuatro manuales supone para la Prehistoria e Historia Antigua un 14,5% respecto a otras épocas históricas, el doble que en el currículo oficial (sólo la Prehistoria supone un 3,8%), cifras muy similares a las del estudio de Álvarez et alii (1995). Destaca la poca importancia que se da a la Protohistoria, al igual que en los manuales de B.U.P. y a la Prehistoria de la Península Ibérica, salvo excepciones.

El 45% de las páginas se dedican a apoyo gráfico, con el objetivo de hacerlas más atractivas para los alumnos, lo que supone una reducción respecto al estudio de los manuales de B.U.P. Este apoyo gráfico se distribuye de la siguiente manera: 88% fotos, 41% reconstrucciones, 13% cuadros y 13% mapas. El cambio más significativo con respecto al estudio de Álvarez et alii (1995), es el incremento de las reconstrucciones (antes un 6%) de todo tipo, que permiten presentar al alumno determinadas escenas de la vida cotidiana. Sigue el defecto de comprimir distintas culturas en un solo mapa, como que aparezcan, en algún caso, desde el Paleolítico hasta los Campos de Urnas de la Edad del Hierro, lo que no debe contribuir mucho a clarificar estos períodos a los alumnos.

En cuanto a la bibliografía hay una renovación bien diferente de la detectada en el estudio de Álvarez et alii (1995) para los libros del B.U.P. En los manuales consultados se comprueba que la bibliografía es muy reciente, la mayoría de finales de los 80 y de los 90, aunque todos adolecen de un problema: no se explicita esta bibliografía en el libro del alumno.

Otro aspecto novedoso, que de momento no recogen los manuales, al menos los consultados, es la estructuración de los contenidos partiendo de temas concretos como puedan ser: el deterioro del medio ambiente en la Prehistoria e Historia Antigua (Verdasco 1995), el análisis de la condición femenina (Gallego 1995), la muerte, el arte o los descubrimientos (Flores y Lázaro 1991). Estas propuestas se basan en que convertir un tema transversal en el hilo conductor de la historia, acerca más al alumno a unos temas que de otro modo parecerían mucho más alejados y áridos. Sin embargo, estas propuestas también presentan problemas: si se estructura el estudio de la historia en función de temas y no cronológicamente, la falta de una estructura clara puede dar lugar a problemas de comprensión, en especial en el devenir histórico y en la comprensión de la causalidad histórica.

Por todo ello, frente a posturas optimistas ya mencionadas, estamos de acuerdo con Ruiz Zapatero cuando afirma que la Prehistoria, y aquí incluimos nosotros la Historia Antigua, y la

disciplina que lo estudia, la Arqueología, ocupan un espacio pequeño en los textos escolares y los proyectos curriculares de la Educación Secundaria, hasta el punto que se ha denominado como el pasado *excluido* de los currículos de todo el mundo (Ruiz Zapatero 1995).

## EXPERIENCIAS EN LA APLICACIÓN DE LA ARQUEOLOGÍA EN EL AULA

En otros países la introducción de la Prehistoria en la escuela sí tiene una cierta tradición, en especial en Gran Bretaña. El objetivo de esta divulgación sería, a la postre, la conservación del malparado patrimonio histórico, como decíamos al principio. En España esta introducción de la Arqueología en la escuela es más tardía y las experiencias más limitadas, comenzándose las primeras experiencias en los años 80, que se ampliarán en los 90, aunque se aprecia una desconexión entre los diferentes grupos experimentales, así como una falta de reflexión sobre los resultados para comprobar la verdadera utilidad de los mismos.

Las novedades, de todo tipo, como se irá viendo, se centran fundamentalmente en la visita de yacimientos y museos.

## UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS YACIMIENTOS ARQUEOLÓGICOS

El yacimiento arqueológico es un importante instrumento didáctico para explicar un período histórico cualquiera, sobre todo los que carecen de fuentes escritas. Hasta hace poco el valor del yacimiento se agotaba con la excavación, santuario privado del investigador, que sólo si lo estimaba oportuno producía una memoria destinada a otros colegas, sin que el esfuerzo económico que suponía su trabajo, normalmente sufragado por el Estado y en terrenos que debía ceder algún propietario, de buena gana o no, revirtiera en la sociedad. Terminada la excavación, el deterioro del yacimiento dejaba una sensación de abandono, de desinterés, que impedía a la sociedad sensibilizarse por el tema, aparte de que no recibía información adecuada para su nivel y en ningún caso podía llegar a tener una imagen clara de cómo era la sociedad que dejó tales restos (Pérez-Juez 1999): un ejemplo podría ser Numancia antes de su actual proceso de acondicionamiento.

Hoy en día se ha mejorado con respecto a la restauración y a la información de muchos yacimientos, con paneles explicativos, folletos, guías, etc. que permiten que la visita enriquezca al visitante y estimule su interés por las cosas del pasado. El público demanda algo más que la consolidación de las estructuras y el vallado, como se ha estado haciendo hasta ahora; precisa de la reconstrucción de determinados edificios mejor conservados que, aunque sólo afecten a unas pocas estructuras, permiten al visitante comprender el resto del yacimiento y adentrarse en las formas de vida de estas poblaciones, reconstrucciones que deben ir acompañadas con planos, maquetas, vídeos e incluso pequeños museos locales para reflejar más información. Mucho mejor sería la reconstrucción de yacimientos completos, como se ha hecho en algunos lugares de Europa, donde se reproduce parte de la vida cotidiana de sus antiguos pobladores (Pfalbauten, en el lago Constanza, Alemania, con ejemplos desde el neolítico a la Edad del Hierro; o el *Archéodrome* de Borgoña, en Francia).

Un caso extremo sería el de los parques vivientes, como el de *Williamsburg*, en Virginia, el de la *Plimoth Plantation*, en Massachusetts, ambos en EEUU o el *Jorvik Viking Centre* en Gran Bretaña que aparte de reconstrucción ofrece una recreación de la vida cotidiana con unos intérpretes que actúan como guías y como actores, desarrollando tareas cotidianas a la vez que enseñan el parque (Pérez-Juez 1999; Pastor y Quesada 1999).

Entre la conservación de un yacimiento y el establecimiento de un itinerario didáctico y la recreación hasta los últimos detalles, existe, como se ve, un amplio repertorio que posibilita que los yacimientos de arqueología se conviertan en centros pedagógicos de primera mano para la enseñanza de la historia de una forma amena e interesante, en donde formación y ocio no son incompatibles. Lo importante, aparte de la mayor preocupación por la conservación, es la elaboración de actividades para que los escolares puedan aprovechar al máximo estas visitas. Sobre este tema existe abundante bibliografía, aunque con el defecto de encontrarse muy dispersa y en publicaciones de difícil adquisición, como muchas ediciones artesanales que realizan los Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.).

## UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MUSEOS

Una de las funciones del museo es la de divulgar sus conocimientos, hacerlos comprensibles, algo que hasta hace poco era impensable en los viejos caserones que constituían los museos españoles, en algún caso denominados *cementerios de cultura* (Santacana 1998); un lugar de descanso de los restos y sólo accesible para un elitista grupo de científicos que se interesaban poco por la difusión de sus conocimientos. Aunque en el origen de los museos estuviera la idea ilustrada de educar a la sociedad, de enriquecerla culturalmente para que fueran más felices, además de la de clasificar una serie de fondos de origen diverso, aquel postulado apenas si tuvo vigencia hasta la entrada de este siglo, y será en EEUU, en especial en los museos técnicos, más que en los de humanidades, donde cobre importancia la vieja aspiración de educar al público; a continuación, tras la 2ª Guerra Mundial, seguirán esta vía otros países occidentales. En España los primeros síntomas de renovación aparecen a finales de los años 70 y principios de los 80, siendo la exposición *El Museo y el Niño* un hito en este sentido (Lavado 1987; Pastor y Quesada 1999).

Hasta hoy la situación de los museos arqueológicos en cuanto a didáctica es, en general, un poco pobre: exponen información conceptual, ordenada según una interpretación, sin dar lugar a alternativas; se basan en piezas *significativas*, sin conexión entre sí, casi siempre desde un punto de vista cronológico y menos veces temático; por último, este tipo de exposiciones se suelen completar con una visita guiada bien por los propios docentes o bien por el personal del museo, convirtiendo la visita en una prolongación del aula, olvidando, al igual que ocurría en la visita a yacimientos arqueológicos, la motivación del alumno, el aspecto lúdico que toda salida del aula debe de tener y más en un museo, porque los montajes museísticos pueden ser muy impactantes entre el público, sobre todo juvenil. En definitiva, se mantiene la concepción tradicional de museo expositivo, dirigido a expertos, o estudiantes del tema, frente al modelo más moderno que pretende ser comprensivo, que público comprenda determinadas realidades del pasado; se trata de un cambio similar al ocurrido en la propia enseñanza secundaria. Ambas visiones, la científico expositiva y la comprensiva no tienen por qué ser excluyentes, aunque desde el punto de vista de la educación

sean preferibles los segundos, sobre todo porque la mayor parte de los visitantes de los museos son estudiantes (Lavado 1987; Gesché-Koning 1998; Pastor y Quesada 1999).

Aparte de las funciones específicas que los museos deben tener y los diferentes públicos a los que tiene que atender, si tenemos en cuenta que la mayor parte del público que acude a los museos es escolar, es fundamental que exista una interrelación entre museo y escuela, es decir que, aparte de sus funciones específicas, tenga también una función didáctica, lejos de la exposición narrativa. Hay que tener en cuenta que la reforma de la Educación Secundaria, y en general la didáctica de las Ciencias Sociales, propugna una mayor atención a los procedimientos, no sólo a transmitir saberes, sino a enseñar a aprender y, en este sentido, el museo, al igual que el yacimiento, tiene una función fundamental como fuente o conjunto de fuentes aprovechables desde este punto de vista. Esto implica que la exposición museística tiene que ser activa, pero no sólo en el sentido que se le está dando ahora mismo, que parece hacer referencia a destrezas manuales, a talleres donde los alumnos manipulan elementos (como en las cajas o muebles arqueológicos), sino también tiene que incidir en el desarrollo de destrezas mentales: resolver problemas, mediante la observación, el análisis de la realidad, la propuesta de hipótesis y su posterior verificación, es decir, desarrollar y aplicar el método científico en el museo o, simplemente, el pensamiento crítico. Porque si queremos que el alumno conozca una sociedad del pasado, hoy por hoy existen otra serie de medios, como los videos o las simulaciones por ordenador, que pueden reconstruir mejor, incluso animadamente, esta sociedad, algo con lo que no puede competir normalmente el museo (Gesché-Koning 1998; Hernández Cardona 1998; Santacana 1998).

Una alternativa que se está experimentando ahora es la de los Museos virtuales, bien en formato CD-ROM o DVD, que posibilita la visita sin desplazarse del aula, lo que permite el acceso a lugares muy alejados de una forma barata y eficaz (Tarraco o *Un paseo virtual por Barcino*).

Todas estas experiencias y las señaladas anteriormente demuestran que, aunque España se incorporó tarde a la hora de aplicar la arqueología en la escuela, hoy presenta un amplio muestrario de actividades que pueden ser aprovechadas. El mayor inconveniente es la dispersión de las publicaciones que recogen estas actividades innovadoras y que dificulta su difusión. En este sentido, hay que resaltar el hecho de que ya se realicen seminarios sobre este tema, aunque de difusión regional (*Seminari de Arqueologia i ensenyament* en 1996; *2º Seminari de Arqueologia i ensenyament* en 1998). Sería deseable que estos seminarios o reuniones se pudieran extender al resto de España, centralizando la información, para que la utilización didáctica de todas las propuestas que se están realizando, fueran más accesibles para los profesores que quisieran aplicarlas al aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, .M. 1994: "Historia o didáctica de la historia", **Historia** 16, 217.
- ÁLVAREZ-SANCHÍS, J., HERNÁNDEZ, D. Y MARTÍN, M.D. 1995: "Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria. Tradición e innovación en los textos escolares", **Íber**, 6.

- APARICIO, B. 1985: "La dimensión social de la Arqueología. La Arqueología y la escuela", *Revista de Arqueología*, 54.
- BUNES, F. DE, GARCÍA, M.A. Y LIÉBANA, D. 1992: "Arqueología y Educación", *Revista de Arqueología*, 135.
- ESPINOSA RUIZ, U. 1995: "La ciudad hispanorromana: su presencia en los contenidos del Currículum", *Íber*, 6.
- FLORES, T. Y LÁZARO, M.L. DE 1991: **Un ejemplo de diseño curricular para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria.**
- GALLEGO MARTÍN, M.H. 1995: "Un eje transversal: la mujer en la antigüedad grecorromana", *Íber*, 6.
- GESCHÉ-KONING, N. 1998: "Museos y enseñanza de las ciencias sociales. Perspectivas de futuro", *Íber*, 15.
- GONZALBES, E. 1993: "La nueva enseñanza de la Historia", *Historia* 16, 210.
- GONZÁLEZ MARCÉN, P. 1996: *Arqueologia i ensenyament, Treballs d'Arqueologia*, 4,
- GURRUCHAGA ROMÁN, J.L. Y GARCÍA BORGIO, J.M. 1999: "La Arqueología en la Educación. La didáctica del pasado", *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y en Ciencias*, 101.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. 1998: "Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas", *Íber*, 15.
- LAVADO, P.J. 1987: "Utilización didáctica de los museos", *Historia* 16, 140.
- PASTOR MARTÍNEZ, F. Y QUESADA SANZ, P. 1999: "Educación, Arqueología y Museos", *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y en Ciencias*, 101.
- PÉREZ-JUEZ GIL, A. 1999: "El yacimiento como recurso didáctico: Acondicionamiento, restauración, reconstrucción y otras ideas", *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y en Ciencias*, 101.
- PRATS CUEVAS, J. 1996: "El estudio de la Historia local como opción didáctica", *Revista de Investigación y Opinión*.
- RUIZ ZAPATERO, G. 1995: "El pasado excluido. La enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura", *Íber*, 6.
- RUIZ ZAPATERO, G. 1999: "Enseñando Arqueología... ¿Hay algo que decir?", *Arqueoweb*, 1.
- SANTACANA, J. 1998: "Museos, ¿al servicio de quién?", *Íber*, 15.
- SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 1984: Profesores y alumnos ante la enseñanza de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato
- VALLS, R. 1994: "La manipulación franquista de la Historia enseñada", *Historia* 16, 218.
- VERDASCO MARTÍN, A. 1995: "Hacia el conocimiento del medio a través de la historia antigua. Un enfoque medioambiental", *Íber*, 6.

#### **MANUALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA CONSULTADOS:**

- GRUPO EDETANIA 1996: *Historia. ESO, 1º ciclo*, Ecir.
- SÁNCHEZ, J. et alii 1996: *Ciencias Sociales. Geografía e Historia. 1º ciclo*, SM.
- GARCÍA, M. et alii 1997: *Tiempo 2. Ciencias Sociales. Historia*, Vicens Vives.
- GONZÁLEZ, I. et alii 1997: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. 1º ciclo*, Anaya.