

LA ENSEÑANZA DE LA PREHISTORIA

Ante los nuevos programas oficiales de Enseñanza Media -ahora se les llama diseños curriculares o algo así, aunque no dejan de ser programas oficiales- este profesor de Historia tiende a sentirse asaz perplejo. Varios son los motivos, y de entre ellos citaré dos para, a renglón seguido, pararme en el segundo y traer a colación la enseñanza de la Prehistoria.

En el primero que, quienes en su momento nos aprestamos a impartir las enseñanzas de Bachillerato, es decir, a la preparación de los jóvenes previa a la Universidad, ahora nos vemos obligados a dar clases en Enseñanza Secundaria Obligatoria: ESO.

La Enseñanza Media ya no es el nexo entre las primeras letras y los estudios superiores, sino algo inconcreto -ESO al cabo que nace y muere en sí mismo. De esta guisa, el joven de dieciséis años, si decide interrumpir ahí su formación académica, ya debe tener la madurez suficiente como para enfrentarse a una situación laboral, ésto es, a la vida. Quedará, después de ESO, capacitado para hacer crucigramas y para votar, pues le habremos inculcado sentido crítico y un tenue barniz de culturilla general.

Francamente, ESO no me lo creo y, aunque mereciese tal asunto comentario detallado, no debo aquí pararme por obvias razones de título y extensión.

De lo contemporáneo.

El segundo motivo de mi perplejidad viene dado por los contenidos que la ESO propone. Es evidente que padecen contemporaneísmo a ultranza. Lo que va más allá de la caída del Antiguo Régimen se mete en un saco, y sálvese quien pueda.

Cierto es que el profesor puede recortar esos contenidos más o menos a su manera. Pero, en principio, la pauta de los programas oficiales de ESO encauza la visión histórica hacia lo contemporáneo, cuando no hacia lo coetáneo.

¿Cuáles es la causa?. Se me ocurre apuntar una de entre otras muchas que podría señalarles: viendo los nombres y apellidos de quienes elaboran los marcos curriculares y demás, nos encontramos básicamente con la generación del 68 y sus epígonos. Lo mismo acontece con aquellos a quienes toca impartir lo que se nos enmarca. Estos grupos generacionales han vivido una situa-

ción sociopolítica muy concreta -de 1968 a los primeros ochenta-, en la que su contemporaneidad pedía a gritos el análisis del presente, cuando no la intervención directa en los sucesos. El presente interesaba de un modo pasional personalmente desinteresado. La búsqueda de explicaciones para unos, y la de justificaciones para otros, hicieron que el interés por la Historia se manifestase de un modo general. Reparemos, a modo de ejemplo, en la cantidad de publicaciones sobre nuestra materia en tal período.

¿Ocurre ésto hoy?. No nos engañemos: a nuestros alumnos no les interesa el presente más que en un sentido hedonista, es decir, de una manera pasiva, arrimándose a los pequeños y grandes placeres que les proporciona la sociedad del «bienestar». ¿Para qué cambiar nada?. Arrimarse al sol que más calienta, y listo.

Como consecuencia, el presente de nuestros alumnos no consiste en una situación económica o política, y en el pertinente análisis para tomar postura, sino en adoptar una actitud no comprometida ante la sociedad, limitándose al uso y disfrute de lo inmediato que el consumismo les propone. De ello resulta que cualquier evento está condenado al inmediato olvido, siendo así que para ellos Franco, De Gaulle, Richelieu o Sancho «El Craso», son elementos paleontológicos de la misma quinta, aunque algunos alcancen a matizar que de distinto reemplazo.

Es verdaderamente complicado que, ante tan hedonista postura, los jóvenes que pueblen -a partir de ahora de forma obligatoria- las aulas de ESO, muestren el mínimo interés por las Humanidades. También aquí convendría distraerse en unos folios al respecto del «para qué sirven», y de su utilización política como lentejuelas de un mundo tecnificado, deshumanizado al fin.

Los conceptos y los métodos.

Llámase ahora así todo aquello que, razonado o a la brava, hemos tenido que aprender de «chapatoria». Ya desde la reforma Palasí, la enseñanza -teóricamente se ha descargado de lo memorístico en función del razonamiento. No me meto a otras materias pero, en lo que compete a la Historia, hemos de convenir en que está abarrotada de hechos y conceptos sobre los que se debe razonar. Pero sin esos conceptos y esos hechos, ¿qué razonaremos?.

Si, por un lado, sólo lo inmediato sirve porque su proximidad «motiva» -véase el apartado sobre lo contemporáneo- y si nos quedamos con el raciocinio sin apenas conocimientos concretos, ¿qué nos queda?:

Posiblemente, primero, el olvido del pasado de nuestra memoria colectiva, de nuestro acervo cultural, al modo de las sociedades y naciones surgidas al socaire de las ideas de 1789. Éstas cuentan por toda edad con un par de siglos, y como sustrato cultural con un mosaico de elementos europeos y asiáticos extrapolados, transterrados y amalgamados por gentes que a duras penas sabían escribir.

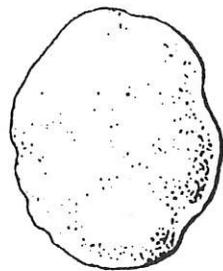
En segundo lugar, entender por estudio de los métodos de la Historia el comentario de textos periodísticos, que ahora se lleva mucho. ¿Motivarlos con la Guerra de Golfo?. Mis alumnos del pasado curso estuvieron en huelga el año anterior a causa de ella, pidiendo la paz. Al año siguiente, en mi clase comprobé que no sabían donde estaba el Golfo Pérsico, ni por qué el enconamiento de los pueblos árabes con Israel, etc., etc.... Por si esto fuera poco, su pacifismo había reivindicado a gritos en el patio: «¡Queremos a Sadán colgado de un pino!». Minorantes ejerciendo el derecho a la huelga que, como mi lector sabe, tiene sus raíces en un río de sangre de trabajadores.

Por otra parte, el ejemplo del presente, de lo contemporáneo inmediato como elemento motivador, no me parece adecuado. Sin ir más lejos, el siglo XX -que se acabó históricamente el pasado verano con el hundimiento de la U.R.S.S.- necesita reposar, necesita perder árboles para poder ver el bosque; necesita, pues, perspectiva para que empiece a ser Historia y no apasionada crónica periodística.

Vamos con la Prehistoria.

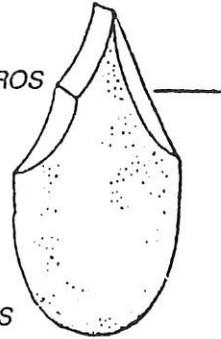
Frente, o mejor, junto a lo expuesto, reivindico el pasado. Creo que no soy el único, pues de todos es conocida, por ejemplo, la opinión del profesor Valdeón Baruque, y él no es, como yo, un simple «profe» de instituto. Eso sí, ya hay quien dice que su propuesta de una mayor atención a la Edad Media no deja de ser la defensa de su cocido. ¡Qué le vamos a hacer!.

Confío en que nadie entienda cuanto sigue como la Prehistoria contra lo contemporáneo, lo medioeval, lo moderno o lo antiguo, sino junto a todo ello.



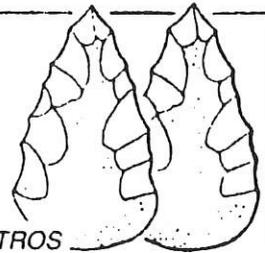
POR UN KILOGRAMO
DE SÍLEX...

EL ABBEVILLENSE OBTIENE 10 CENTÍMETROS
DE FILO ÚTIL



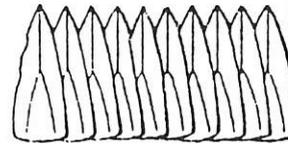
10 CENTÍMETROS

EL ACHELENSE OBTIENE



40 CENTÍMETROS

EL MUSTERIENSE OBTIENE



2 METROS

EL MAGDALENIENSE OBTIENE



DE 6 A 20 METROS

A. LEROI-GOURHAN: *Los cazadores de la Prehistoria*, Argos Vergara, Barcelona, 1984.

1. Por qué

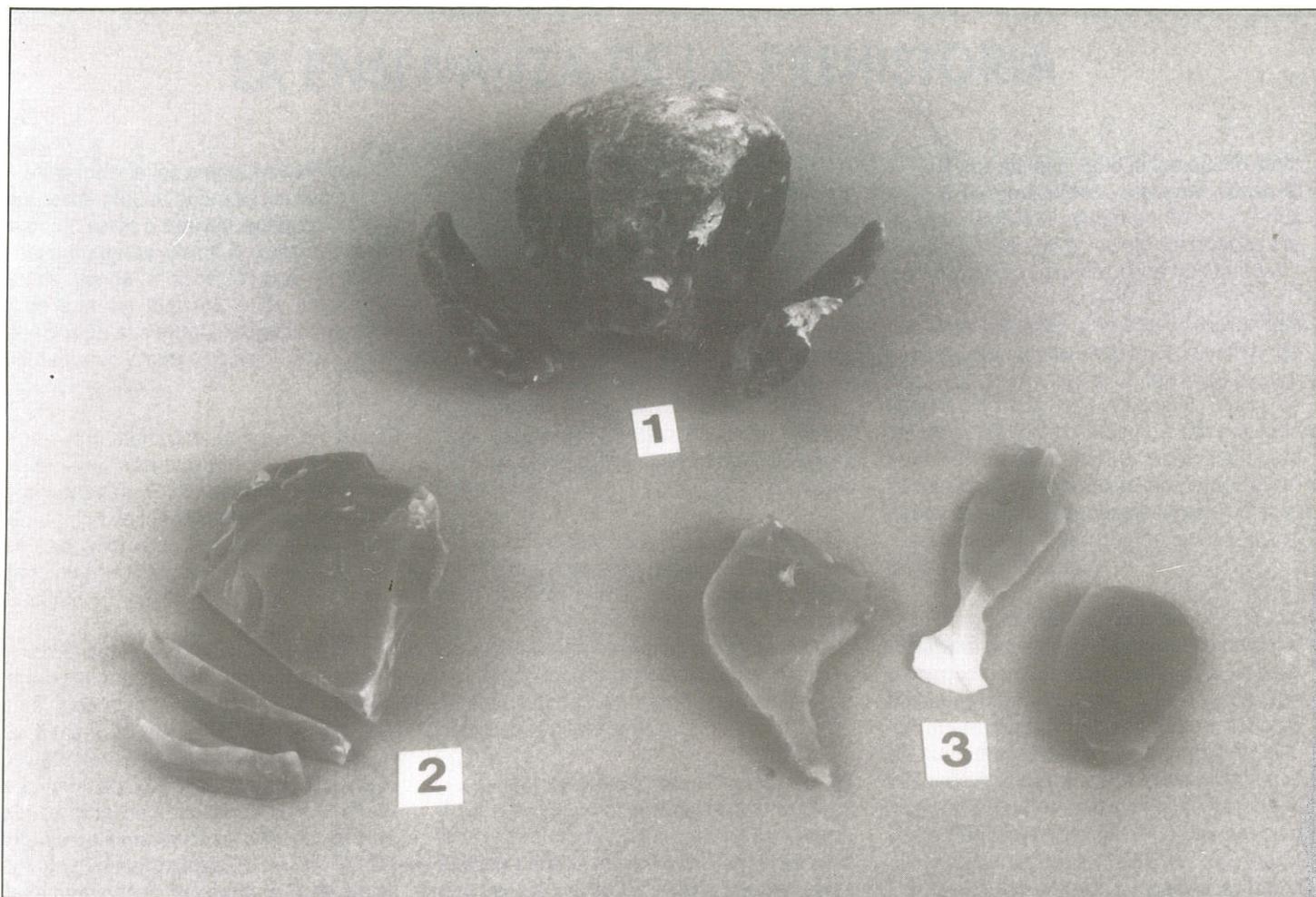
Tratándose, como se trata, de la época más larga y peor contada de la Historia de la Humanidad, no cabe duda de que debe ser conocida, al igual que cualesquiera otras, por los estudiantes.

Se habla mucho ahora -en la jerigonza

de la ESO- de «empatía» que, en «román paladino» significa algo así como «ponerse en el pellejo de ...». Para hacerlo es conveniente, cuando no imprescindible, el contacto directo de los objetos de estudio. Pues bien: tenemos los gallegos la fortuna de contar con un castro por parroquia, y con miles de túmulos megalíticos a tiro de piedra. Creo

que cumple aprovechar tal coyuntura por parte del profesorado.

Del estudio de la Prehistoria se sigue el trabajo con abstracciones, como el sentido trascendente del hombre partiendo de su evolución, la aparición del pensamiento mágico-religioso como explicación de lo



Tallas experimentales realizadas por D. José Ramil Soneira. 1. Núcleo del que se han desprendido dos lacas. 2. Núcleo en el que se han tallado hojas de corte. 3. Buril, punta de flecha inconclusa y raedera. (Foto: José Reigosa Piñeiro).

inexplicable, el mito como mecanismo de transmisión histórica. También se sigue el aprendizaje de conceptos como depredación, aculturación, excedente económico, clan, aldea, etc., amén de la riqueza de vocabulario que se puede extraer de las etimologías de la nomenclatura prehistórica. Y esto deviene en crucial al haberse comprobado la alarmente reducción de léxico de los alumnos de Enseñanza Media.

2. Cómo

Para el aprendizaje de lo suscitante expuesto se emplea el método universal del razonamiento sobre hechos. Al igual que el apartado anterior, expongo una muestra elemental de planteamientos para clases. Verbigracia:

Partiendo de materias de talla experimental, pueden ver los estudiantes el proceso de fabricación de útiles. Esto, junto con el empleo de gráficos como el Leroi-Gourhan, nos puede llevar a un estudio económico del Paleolítico a nivel, claro está, de Enseñanza Media.

A nadie descubro el Mediterráneo al proponer un análisis del «Génesis» para que los alumnos traten de ver el tránsito del

Paleo al Neolítico -sociedad de cazadores y recolectores en Adán y Eva, y de ganaderos y agricultores en Caín y Abel-. Claro está que, para hacerlo, necesitan también las denostadas clases magistrales. Denostadas, evidentemente, por quienes tienen en ellas sus cimientos culturales, que hogaño les sirven para elucubrar sobre reformas de todo tipo, cuyo resultado es por ahora meramente teórico.

El trabajador sobre textos históricos puede una vez más, con el apoyo de las clases magistrales, llevar al conocimiento del mundo castreño. Dicho estudio cuenta con la ayuda de yacimientos y museos al alcance de los alumnos gallegos. Es un hecho que éstos, el pasado curso, han visitado el Castro de Viladonga en número de diez mil.

Señalaré, por último, la elaboración de trabajos -ora individuales, ora colectivos-, como pueden ser los de rastreo arqueológico. Se trata de que los alumnos vean cómo el pasado pre y protohistórico está a la puerta de su casa, en la toponimia de sus lugares y aldeas, y de que, rastreando campo adelante, distraigan el tedio que a las claras les está proporcionando el «bienestar» al que me refería al principio.

3. Para qué

Podría continuar con una retahíla de propuestas que, por un lado, todos conocemos y, por otro, alargarían todavía más este artículo. Es por eso -y no por ESO- que me limito a concluir diciendo que no se pueden cargar las tintas en una parte de la Historia, porque, entre otras cosas, no tiene partes; que los métodos de enseñanza y aprendizaje que empleamos son válidos para cualquier período que analicemos; que el desarrollo de capacidades en los alumnos se puede lograr con un estudio sobre la Guerra Civil Española, sobre el actual problema de la ya desaparecida Yugoslavia, o sobre el castro que se ve desde la ventana del centro; y que lo coetáneo es en muchas ocasiones tan ajeno a nuestros alumnos como cualquier pieza auríacosolutrense, que ni se me ocurriría mentarles. Además, reincidiendo en lo que decía más arriba, al cargar las tintas del estudio sobre lo inmediato, corremos el riesgo de estar haciendo «historia del corazón», pues hay tanto apasionamiento en el presente que se me hace duro admitir que el hoy sea historia. Prefiero esperar a que el futuro lo estudie y dedicarme yo a vivirlo.