

Un relato prehistórico en femenino: conceptualización del tiempo, del entorno y de la interpretación artística

A Female Prehistoric Story: Conceptualization of Time, Environment and Artistic Interpretation

VÍCTOR MANUEL CABAÑERO MARTÍN

DOCTOR EN HISTORIA.

PROFESOR DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL CES DON BOSCO

Resumen

Presentamos en esta publicación un relato, dirigido a las etapas educativas de infantil y primeros cursos de educación primaria. El relato toma como referencia medios expositivos del Museo de Segovia, como son las réplicas del panel principal de Domingo García y el hogar de la Peña de Esteban Vela. A partir de la ubicación en el espacio expositivo de ambas réplicas y su integración en un espacio elevado, se plantea como un ejemplo de actividad, diseñada desde los planteamientos didácticos de las Ciencias Sociales en estas etapas. De forma fundamental, la conceptualización del tiempo, el espacio inmediato y la interacción del ser humano con el medio y, también, de la introducción a la interpretación del arte prehistórico.

Palabras clave: tiempo histórico, entorno, arte prehistórico, relato, género.

Abstract

This publication aims to present a story for Pre-schoolers and students from the 1st Year of Primary. This story takes as a reference exhibition media from the Segovia Museum, such as replicas from the main panel by Domingo García and the house of the Peña by Esteban Vela. Grounded on the location within the exhibition space of both replicas and their integration into a higher space, this story is proposed as an example activity based on the didactic approaches of Social Sciences. It mostly deals with the conceptualization of time, the immediate space and the interaction of the human being with the environment and it also offers an introduction to the interpretation of prehistoric art.

Key words: historical time, environment, prehistoric art, gender.

1. JUSTIFICACIÓN

En el verano del año 2014 tuvimos la oportunidad de diseñar y poner en práctica un programa de actividades didácticas dirigidas a los segmentos de edades relacionadas con la educación infantil, primaria y secundaria en el DEAC del Museo de Segovia. Algunas de estas actuaciones han sido publicadas ya (Cabañero, 2017), quedando otras al margen en proceso de estudio y mejora. Una de las propuestas que se desarrollaron, iba dirigida al segmento relacionado con la Educación Infantil, si bien es preciso anotar la vinculación veraniega y, por tanto, alejada de actividades propias de la educación formal institucional. Esta propuesta, que gozó de amplia acogida, acercó al museo una cifra notable de niños de edades comprendidas entre los 4 y los 6 años, desde diferentes localidades de la provincia.

Se propone en estas líneas, a partir de aquella primera experiencia, un relato dirigido a su inclusión dentro del marco de actividades del Museo de Segovia, destinado a la etapa de Educación Infantil, así como los primeros años de Primaria. Pero también, la propuesta forma parte de una actividad diseñada como salida didáctica para el alumnado del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano, de la Facultad de Educación de Segovia.

En el diseño de la actividad se toman en consideración aspectos teóricos y prácticos relacionados con las Ciencias Sociales y sus propuestas curriculares y didácticas en relación con los primeros años de vida del ser humano, dentro de la etapa del tiempo y el espacio vivido, y su tránsito hacia la del tiempo y el espacio percibido, en sintonía con las propuestas clásicas de Piaget y Hannoun, modificadas por las propuestas más recientes sobre la capacidad de abstracción de los niños y niñas de estas edades. Se introduce así una nueva propuesta relacionada con el valor educativo del relato para el aprendizaje de dimensiones fundamentales en esta materia como son las relaciones sociales y el entorno, la orientación espacio temporal, y la secuencia evolutiva en la adquisición de la espacialidad y, sobre todo, de la temporalidad, cuestión reconocida de forma amplia en la actualidad desde las dimensiones didácticas de la materia.

También se toma como aspecto a considerar la creación e interpretación de imágenes en la prehistoria, hoy consideradas artísticas pero que en el momento de su producción bien pudieron servir a otros intereses como pudo

ser la representación de animales «deseados». Este es un punto básico para la elección del caballo del panel principal de Domingo García, considerado aquí desde esa percepción del deseo como una «carta a los reyes magos». Y es que, en aplicaciones de relatos orales que llevamos a cabo en el año 2014 sería, precisamente, ese carácter bien conocido de los niños –el objeto propio de una carta a sus majestades de oriente– el tratamiento de partida en torno al cual activamos nuevas formas de configuración del relato. En aquella experiencia, se partía del concepto de carta a los reyes magos y el deseo, para explicar el diseño planteado, pero, sobre todo, para centrar la atención en aquellos aspectos de la representación que alejan al caballo del realismo.

En una escala diferente, hemos de señalar el marco competencial que caracteriza a la educación española desde la entrada en vigor de la LOE, reforzado por la LOMCE y en la actualidad consolidada con LOMLOE. Dentro de este marco, se han destacado para el área de las Ciencias Sociales dos grandes competencias: las competencias sociales y cívicas de una parte y la de conciencia y expresiones culturales, de otra. Ambas toman protagonismo en el diseño del relato; las primeras dentro de múltiples valores como sería el diálogo, las estructuras sociales y, en fin, en aspectos que se consideran fundamentales para la socialización del individuo y su inclusión en la sociedad; la segunda toma protagonismo en cuanto que tratamos de forma directa representaciones hoy consideradas artísticas y propias de sociedades pretéritas. Restos patrimoniales de cuya valoración y respeto dependerá su grado de conservación. Y es que, el patrimonio y la conciencia sobre él cobra protagonismo desde las primeras etapas del acto educativo. Y lo hace en todas sus dimensiones, incluidos los fines hedonistas.

Centramos, a continuación, los elementos teóricos y propios de la didáctica de las Ciencias Sociales que consideramos fundamentales para la construcción de un relato como el planteado: la conceptualización del espacio y del tiempo. En un lugar, abordamos la cuestión de género, ya que en el relato se presenta una dupla de familias a cuya dirección organizativa se sitúan dos «jefas», con el objetivo de romper estereotipos que, como veremos más adelante, tanto la arqueología como la antropología cuestionan en base a los hallazgos e investigaciones recientes y que analizan el sexo de los huesos hallados en contextos funerarios dotados de ajuares «masculinos».

2. CONTROL DEL ESPACIO: REDUCCIÓN, CENTRALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO «ENTORNO»

Para la conformación de la actividad y la eficacia sensorial del relato, nos parece muy importante acotar el espacio propuesto en el relato a las posibilidades de interpretación del niño. Por ello, siguiendo a E. M. Tonda (2001, p. 184), estimamos que «el niño reconstruirá ese mundo extraño de acuerdo con sus magnitudes personales» (p. 185). Refleja la citada investigadora tres aspectos que debemos considerar para la construcción efectiva del relato en relación con el tiempo: «a) El niño sólo puede percibir un espacio acorde con sus propias dimensiones. b) En razón del “realismo intelectual”, el niño percibe el espacio tal como lo piensa y no como lo ve». La tercera, en relación con la lateralidad, no presenta, *a priori*, la misma relevancia en el relato que planteamos.

De esta manera, consideramos que el espacio del Museo se adecuaba en la medida en la cual la representación de la roca y del caballo piqueteado, así como la del hogar, se sitúan en un espacio inmediato y, además, singularizado por una posición elevada que confirma su carácter expositivo. Estos aspectos han resultado fundamentales para la ubicación de la acción principal: una conversación en un espacio elevado y que permite el control visual, que tiene como eje de concentración el hogar y que, además, otorga importancia en su tramo final a la representación del caballo. Conectamos así la elevación sobre el entorno, la ubicación del hogar y la «gran roca», como un lugar desde el cual se puede mantener un control visual del territorio, dentro de las posibilidades que cabrían considerar para la propia limitación del espacio por parte del niño, en un «espacio objetivo y con dimensiones aprehensibles para él» (Tonda, 2001, p. 185). Si la tendencia es a aislarse en rincones, cabañas, etc., este espacio interconectado podría cumplir esa función, triple en el caso de la caracterización del relato propuesto.

Ofrecemos así una transformación del espacio, que será reinterpretado en la búsqueda de la significación que personalidad y deseos ofrezcan al niño, siempre sin olvidar la transformación cuantitativa que tiende el niño a configurar, en beneficio de sus propias magnitudes y su centralidad.

Confrontamos de esta manera en el relato, un espacio acotado por la gran roca, el hogar y la visibilidad desde estos elementos, con el «territorio» controlado por las dos familias; un espacio impreciso en el cual viven animales

de diferente tamaño, se sitúa un río, etc. Hacemos referencia así a una realidad no del todo cierta: Cuesta Grande, un gran complejo de arte prehistórico-ubicado en la localidad de Domingo García, en Segovia, sí es un espacio elevado, pero el panel principal –en el que se sitúa el caballo que centra el relato– no ocupa la parte más alta, aunque sí ofrece grandes posibilidades de control visual del territorio, llegando hasta el valle del río Eresma, caracterizado en el relato como un río seco a consecuencia de la sequía. No olvidemos, en línea con todas estas cuestiones, que las grandes teorías –Piaget, Hannoun–, coinciden en la caracterización de la etapa vivida por los niños a los que va dirigido el relato, dentro de la denominada «espacio vivido». En ella, son la vivencia personal, su recorrido, su movimiento y su acción directa, los ejes sobre los que se construye la percepción (Hannoun, 1997). Todas estas cuestiones, el territorio, la posición de la gran roca y los condicionantes que se plantean en el relato, se han propuesto en relación a la configuración conceptual del «entorno» y de «interacción del ser humano con el medio».

3. APRENDIZAJE DEL TIEMPO Y CONFIGURACIÓN DEL RELATO

Las perspectivas clásicas tomadas desde Piaget, han sostenido la idea de la gran confusión inicial ante la que se enfrenta el niño en sus primeras etapas de vida, en relación con la asimilación del concepto temporal. De esta forma, se ha asociado a un estadio natural la falta del sentido del tiempo en todas sus vertientes.

Investigaciones posteriores a las piagetianas han tomado en consideración otras cuestiones que consideramos relevantes; no postulamos tanto una negación de las teorías de Piaget –si bien alguno de los planteamientos recogidos a continuación, lo hacen–, como la complementariedad que cabe desprenderse de las aportaciones posteriores. En este sentido, hemos de destacar el trabajo de varios autores y grupos.

En primer lugar, Calvani (1986), por cuanto ponía de manifiesto la posibilidad de los niños de entre 3 y 6 años podían llegar a demostrar algún tipo de ordenación temporal. Con esta base, sí tendría cabida la organización y el aprendizaje de algunas cuestiones históricas. Se abre, de esta manera, el camino al manejo del relato en estas primeras etapas educativas para el conocimiento de la historia. Al tiempo, desde ambientes anglosajones, se insistía en

cuestiones similares, relacionadas con la cierta capacidad para organizar la secuencia temporal de los relatos, mostrando incluso una forma muy similar a la que se otorgaba hasta entonces a al alumnado de ocho años. Pero, para ello se hacía preciso tomar como base la imagen, en lugar de la expresión lingüística. Y aquí encontraremos una rémora en la utilización del relato planteado como tal. En su lugar –y creemos que con un beneficio más evidente– es necesario participar, generar sentimiento y aplicar de forma efectiva en la representación del texto que planteamos las posibilidades materiales que nos ofrece el museo. O, de lo contrario, será necesario trabajar las imágenes complementarias que sirvan de base. Al proponer este relato para su aplicación en el museo, consideramos pertinente sustituir la imagen por la vivencia y los materiales. Una vivencia que podría llevar a la representación teatralizada por parte del propio grupo de niños. No hemos desarrollado la teatralización en el público de estas edades, aunque sí hemos constatado la identificación sin dificultades por los participantes de un relato similar.

El profesor C. A. Trepata, tomando como punto de partida las investigaciones de los profesores N. L. Stein y C. Glenn, definiría una estructura «óptima» para la composición de este tipo de relatos que toman como base planteamientos históricos.

Tabla 1
Estructura óptima de un relato para Educación Infantil, a partir de N. L. Stein y C. Glenn

| | |
|------------------------|---|
| Marco | Introducción del protagonista y del contexto en el que se desarrolla la acción. |
| Acontecimiento inicial | Acción que sirve para poner en marcha el relato. |
| Respuesta externa | Reacción emotiva que comporta la decisión del protagonista de adoptar un comportamiento concreto. |
| Tentativa | Acción o series de acciones que tienen por finalidad conseguir el objetivo en consonancia con el comportamiento del protagonista. |
| Consecuencia(s) | Acontecimiento que señala la consecución del objeto. |
| Reacciones | Respuesta interna que expresa los sentimientos del protagonista sobre el resultado de sus acciones. |

Nota. Tomado de «El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil», por C. A. Trepata, 2011, p. 58.

Dentro de las investigaciones referidas a la conceptualización del tiempo en edades propias de la educación infantil, resulta también pertinente recoger las propuestas de K. Egan (1991). Para este autor, es necesario considerar como una herramienta clave la capacidad de producción mental del alumnado. Hace referencia a un elemento destacado, la imaginación, conformada como una de las bases necesarias del aprendizaje desde su interior. Postula el autor el sentido que las imágenes mentales otorgan a conceptos abstractos emparejados, en dinámicas como bondad/maldad, valor/cobardía. Y como desde ellos se puede otorgar sentido a la realidad circundante. Esta cuestión, controvertida, negaría evoluciones aceptadas por la pedagogía y didáctica como sería la evolución de lo concreto a lo abstracto o lo conocido a lo desconocido, revirtiendo esas evoluciones para tomar como punto de partida lo abstracto y no lo concreto o lo desconocido; afectaría también en la configuración de relatos como el planteado en este trabajo, al entorno inmediato como punto de partida y su sustitución por los símbolos.

El relato, así, toma en consideración aspectos tradicionalmente atribuidos a etapas superiores: el tiempo histórico, asociado con la etapa del tiempo percibido, conformado mediante la presentación de un relato pasado, prácticamente atemporal más allá de su ubicación en un tiempo anterior y prehistórico; su relación con una realidad palpable y que se materializa en el espacio del museo y en las réplicas elegidas; y en la capacidad de abstracción de los niños en la etapa de educación infantil.

Se aborda la construcción de la temporalidad desde el uso de adverbios y expresiones temporales sencillas, como por ejemplo sucede en la primera línea «hace miles de años», pero sobre todo dentro del cuerpo del texto. Además, se plasma en la secuencia propia del relato. Tratamos también una cuestión más compleja y que se facilitaría con la representación «vivencial». Esta es la simultaneidad, representada de forma fundamental en la acción de Venus piqueteando la piedra mientras el grupo dialoga.

4. ¿POR QUÉ «JEFAS»? HUYENDO DE MANIPULACIONES DE LA HISTORIA, PERO TAMBIÉN DE ESTEREOTIPOS

Con demasiada frecuencia hemos asistido en nuestras sesiones del Grado de Educación Infantil y de Educación Primaria en diferentes universidades

a la limitación del rol de las mujeres en la Prehistoria. En este curso, 2021/2022, hemos asistido a dos respuestas de alumnado femenino en la asignatura Fundamentos de las Ciencias Sociales, dentro del Grado de Educación Infantil, que nos han llevado a retomar con intensidad esta cuestión del rol estereotipado. En ambos casos, se apuntó al papel de las mujeres como «cuidadoras de la casa y de los hijos» en la etapa de la Prehistoria. De forma especial en la segunda de estas afirmaciones, realizada una semana después de la primera y en un contexto de repetición de la actividad, puse de manifiesto mi contrariedad.

Es cierto que resulta más fácil encontrar representaciones de actividades «propias» del género femenino a partir del legado egipcio, griego y romano. Como también lo es que con frecuencia se ha considerado la existencia de objetos recuperados en excavación propios de uno u otro género. La historia de las mujeres, como género dentro del histórico, trata en ocasiones de cuestionar una historia dominante que ha tenido al género masculino como protagonista. Pero no es menos cierto que el 50% de la humanidad queda excluida de una historia de este tipo. Así, la pregunta que deberíamos hacernos es si somos capaces de hacer historia sin que estén las mujeres presentes.

En base a esta cuestión, en la actualidad se alimenta una reflexión sobre la identidad, sobre los logros y sobre las experiencias, que incluye el análisis de las desigualdades y de su conformación en sentido negativo. Kelly-Gadol (1984) llegaría a proponer que el objetivo no sería tanto «devolver las mujeres a la historia» cuanto «devolver la historia a las mujeres».

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer determinaba en el año 1997,

la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

En línea con la propuesta y trasladado al ámbito educativo, la Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género, publicada en 2004, señala:

La violencia de género se enfoca por la Ley de un modo integral y multidisciplinar, empezando por el proceso de socialización y educación. la conquista de la igualdad y el respeto a la dignidad humana y la libertad de las personas tienen que ser un objetivo prioritario en todos los niveles de socialización. La ley establece medidas de sensibilización e intervención en el ámbito educativo.

En 2010, CEDAW vuelve a incidir:

los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres ... la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

Siguiendo a Roda (1995) y a Segura (2015), se constata que la historia se ha gestado de forma tradicional desde una mirada masculina y masculinizante. Esto segundo se pone de manifiesto en la asignación de roles que anotábamos al comienzo de este epígrafe, cuando son alumnas las que designan el cuidado del hogar a las mujeres en la prehistoria. Además, la mujer, siguen las autoras referenciadas, solo había colaborado –en toda la historia de la humanidad– desde un papel de reproductora y cuidadora de la familia. Así, el olvido de las mujeres o su representación estereotipada ha servido para la construcción de tópicos que han sido asimilados como realidades objetivas.

Por su parte, De la Calle (2015), resuelve que cuando esto ha ocurrido, la mitad de la humanidad ha quedado relegada al silencio. Y esto tiene correspondencia en los planes de estudio, pues el género femenino aparece de forma «anecdótica y marginal», si es que se menciona.

Todo ello nos lleva a la afirmación de Fernández (2005, p. 6), con la cual coincidimos: «no ha sido suficiente esta labor para cambiar las normas imperantes y la historiografía continúa ignorando a la mujer como sujeto histórico relevante».

Las Ciencias Sociales recogen conocimientos que trascienden el ámbito histórico y geográfico. Quizá en mayor medida e intensidad que en el ámbi-

to de la producción histórica, desde la antropología se han llevado a cabo interesantes aportaciones, que suelen concluir que aquellas sociedades eran más igualitarias. Así, Levi-Strauss (1976) afirmaría que la mujer era fundamental para la supervivencia, pese a que el hombre sería considerado como el amo, aspecto que reforzaría Moncó (2011) en su obra sobre la antropología del género.

Linton, también desde la antropología, contrapondría la visión de autores como Washburn y Lancaster, que afirmaban el papel cazador del hombre, para concluir que la mujer tendría un papel determinante en la economía en su faceta recolectora.

Mucho más reciente en el tiempo es el estudio publicado desde la arqueología y antropología por un equipo dirigido por R. Haas, bajo el título *Female hunters of the early Americas*. En el texto se cuestiona la asignación tradicional del rol cazador para el género femenino. Parten del hallazgo de una tumba excavada en Wilamaya Patjxa, en los Andes peruanos. Una mujer, de entre 17 y 19 años, en un contexto de hace más de 9.000 años, sería enterrada rodeada de herramientas «impropias»: lanzas, puntas de proyectiles de piedra para derribar grandes animales, un cuchillo y esquirilas identificadas en otros contextos para extraer órganos internos, son evidencias que permiten reconocer un rol diferente. Esta mujer estaba dotada de las mismas herramientas que los hombres para cazar grandes animales. Era una mujer cazadora. El estudio se amplió a 429 esqueletos de América del Norte y del Sur, dentro de los periodos del Pleistoceno tardío y el Holoceno temprano, entre los 14.000 y los 8.000 años.

Veintisiete de los enterramientos analizados correspondían a cazadores. Ahora bien, once de ellos eran de mujeres y quince de hombres. Los investigadores concluyen que los resultados garantizan que no puede afirmarse que la participación de las mujeres en la caza de animales de gran tamaño no fue anecdótica. O al menos, alejan los argumentos de que lo fuese. Y al tiempo, obliga a concluir que muchos de los enterramientos de ajuar similares y categorizados por género sin estudio óseo, podrían tener una asignación incorrecta. Al fin, como dictaría la lógica, la supervivencia obligaría a utilizar todos los recursos en la consecución del objetivo, en este caso la caza.

Se podrían mencionar otros hallazgos y estudios que plantean situaciones similares desde la investigación científica, no desde la revolución de las ideas ni desde posturas feministas. En nuestra opinión, plantear un relato en el que el rol de jefe lo asumen «jefas» no es una cuestión que permanece al margen del debate científico y puede, en cualquier caso, servir para introducir en el aula la problemática que se plantea en relación con los estereotipos y roles de género y cumplir así con los condicionamientos propios de la evolución curricular nacional y también con las prescripciones internacionales. En cierta medida, no es sino, replantear las posiciones tradicionales en la masculinización de la mirada histórica y, al tiempo, «devolver», como anotábamos anteriormente, la historia a las mujeres y también devolver a las mujeres a la historia de la humanidad.

5. TEXTO DEL RELATO

Hace miles de años, dos familias convivían en un territorio grande, en medio del cual había una gran roca desde la cual se veía todo el espacio que rodeaba esa gran roca. Dentro de aquel gran territorio había un río del que obtenían agua y pesca; también había árboles y arbustos de los que podían recoger alimento; y, además, muchos animales pequeños y grandes tenían sus escondites dentro de aquel espacio en el que habitaban las dos familias. Gracias a todos estos alimentos disponibles en su entorno, las dos familias conseguían alimentarse cada día.

Pero una primavera dejó de llover. Y al no llover, las plantas no dieron fruto y los animales huyeron a otros lugares para buscar alimentos. Las dos familias no podían recolectar frutos, ni cazar animales y tampoco podían pescar en el río, porque estaba seco. No quedaba ni gota de agua en el río.

Cansadas de pasar hambre y sed, las dos familias se reunieron una tarde delante de la gran roca. Hicieron una gran hoguera y se sentaron en torno a ella. Estaban allí para buscar soluciones a su grave problema, buscar alimento.

Las dos jefas tomaron la palabra y se pusieron de acuerdo para llevar a cabo las primeras acciones. Debían vigilar desde la roca, pues era el punto más alto del territorio y desde allí podían ver pasar grandes animales.

¿Pero cómo debía ser aquel gran animal que aportase comida suficiente hasta la llegada de las lluvias? Las jefas empezaron a hablar en voz alta:

- Yo quiero que sea un animal grande, muy grande, ¡como un caballo! –dijo Luna, la jefa de una de las familias–.
- Y yo, que esté gordo, para que tenga mucha carne con la que alimentarnos –continuó Sol, la jefa de la otra familia–.
- Sí, eso es... grande, pero también gordo ...–replicó Luna, con los ojos iluminados en plena ensoñación– tan gordo, tan gordo, que su tripa llegue al suelo y la tenga que arrastrar al caminar.
- Eso es –continuó Sol–, ¡si arrastra la tripa no podrá correr de prisa!

Al mismo tiempo que las dos jefas hablaban, Venus daba golpes sobre la gran roca. Pero sus golpes no distraían al grupo, que escuchaba a las jefas con atención. Estaban completamente ilusionadas imaginando su gran caballo, que mejoraba de forma sucesiva con los datos que iban aportando. Estaban convirtiendo a su caballo deseado ¡en el mejor caballo de mundo!

Entonces, se alzó la pequeña Marte. Estaba sentada, jugando con dos piedras:

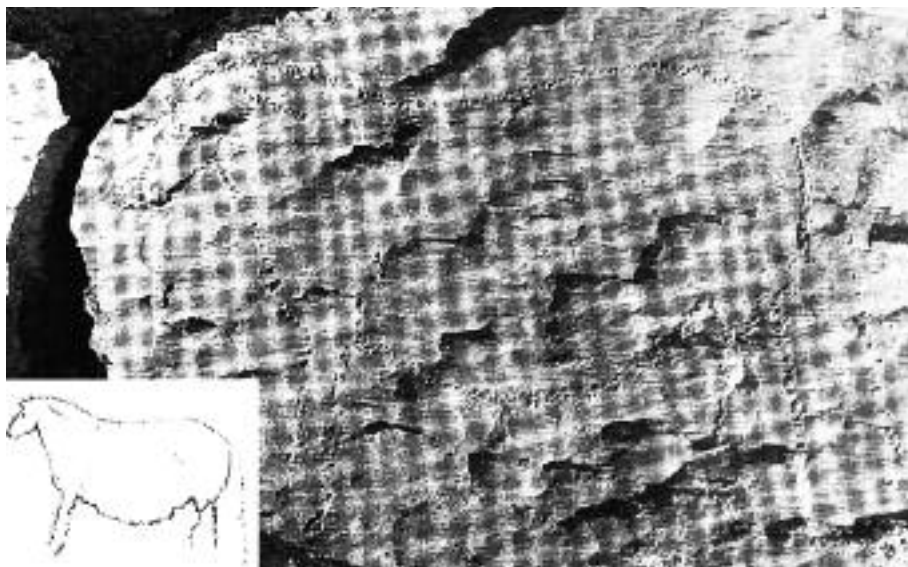
- Pero, ¿cómo le va a llegar la panza al suelo? ¡Eso es imposible! Para que corra poco y podamos cazarlo, lo mejor no es que tenga la tripa ¡tan grandísima!; lo mejor es... ¡qué tenga las patas muy delgaditas! Tan delgadas, tan delgadas, que no pueda caminar.
- Pero si no camina, ¿cómo va a comer y cómo va a llenar su panza, hermana? –replicó Urano–. Tendrá que poder andar para comer mucho, digo yo... Aunque si camina despacio, será fácil de cazar.

Todos se pusieron a pensar en aquellas palabras. Imaginaban un caballo grande, muy grande, mientras seguían escuchándose de fondo los golpes que Venus daba sin cesar a la gran roca. De pronto, Venus se volvió y dijo:

- Ale, ya está, he terminado de dibujar nuestro caballo.

Todos miraron a Venus, que, con las manos, señalaba su obra.

Figura 1
Caballo piqueteado de la estación de arte prehistórico de Cuesta Grande, en Domingo García, Segovia



Era, en efecto, ¡el gran caballo! El alimento que necesitaban. Era grande, muy grande. Tenía una gran barrigota, pero no llegaba al suelo. Y las patas muy delgaditas, para caminar despacio.

- ¡Ahora, solo queda encontrarlo! ¡Vigilemos desde la gran roca!
- exclamaron al tiempo Luna y Sol.

Mientras todos soñaban, Venus había ido dibujando en la roca una lista de deseos... como una carta a los Reyes Magos en la cual expresaban sus deseos.

Y fue así, hace muchos años, como Venus grabó en las rocas de Domingo García, el gran caballo.

6. CONCLUSIONES

Las investigaciones arqueológicas y antropológicas, quizá se mejor citar la multidisciplinariedad con la que se afrontan hoy día estos proyectos de investigación, arrojan resultados que obligan a replantear aseveraciones históricas mantenidas durante décadas e incluso siglos. La investigación

dirigida por el antropólogo R. Haas, es un buen ejemplo, pero no el único, de la conformación de roles y estereotipos en el ámbito de la prehistoria que la mejora de las técnicas científicas obliga a reconsiderar, al menos en el establecimiento de hipótesis que pueden o no ser demostradas en el futuro, pero que sin duda abren nuevas vías que delimitan la validez de afirmaciones «inequívocas».

La presencia de ajuares «masculinos» en enterramientos de mujeres queda demostrada en la investigación planteada por el citado antropólogo y, por ello, la reconsideración de la asociación indiscutible de tipología de utensilios y género. En este contexto –que no es el único en cuanto a investigaciones se refiere– permite la configuración de un relato como el presentamos. No estamos ante una utopía que pretende reconformar la historia desde postulados únicamente de género en el sentido de cambiar la historia. Antes bien, el relato y actuaciones similares que llevamos a cabo en el aula, tienen por objetivo acercar de forma natural el debate historiográfico y antropológico al ámbito propio de la didáctica de las ciencias sociales. Es, en este sentido, un ejercicio de transposición didáctica, antes que un intento por desmontar los roles de género de la prehistoria sin fundamento científico.

Más allá de este ejercicio de justificación que nos parece necesario, por cuanto de crítica puede recibir nuestro trabajo, el relato tiene otros objetivos vinculados a la adquisición de la temporalidad, de la espacialidad, del conocimiento de la relación entre el ser humano y el medio natural y también a la complejidad en la interpretación del arte prehistórico por parte de los especialistas.

El relato, tal y como se presenta aquí, no ha sido objeto en un público de educación infantil y los primeros cursos de primaria, pero sí uno de estructura y composición muy similar. Debemos destacar como resultado en cuanto a la cuestión de género que no se recibió *feedback* alguno por parte de los participantes en relación a su disconformidad por la cuestión de género.

También se ha llevado a cabo dentro de una actividad de salida didáctica dentro del doble grado de Educación Primaria e Infantil, en la asignatura de Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, dentro de la actividad de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid en Segovia. La actividad consistió en una representación teatral del relato, otorgándose libertad al alumnado para modificar y adaptar

aquello que considerase oportuno. En ningún caso las modificaciones afectaron a la cuestión del género de las «jefas». Ciertamente es que antes de la presentación de la actividad, se llevó a cabo una explicación de investigaciones como la de R. Haas, con el objetivo de transmitir al alumnado los últimos avances en la investigación y la nula interpretación de una falsificación de la historia, que podría resultar sin este ejercicio de transposición didáctica de las referidas investigaciones.

En el ámbito de la transferencia del conocimiento, podemos elegir entre dos vías: continuar alejados de las últimas investigaciones aceptadas por la comunidad científica y no cuestionarnos planteamientos que en algunos casos se remontan a constructos del siglo XIX, o incorporar las evoluciones de la investigación, aun cuando comporten visiones contrapuestas a aquellas grandes construcciones difícilmente desmontables. Dentro de los conceptos clave seleccionados por la profesora P. Benejam (2004), nos encontraríamos ante un conflicto de valores y creencias, resultado del estereotipo y la tradición. Tanto las disposiciones normativas en educación de carácter internacional, como en las propias variaciones del currículo nacional –y de los autonómicos–, tiene cabida –y es casi obligatorio– incorporar las nuevas investigaciones y mostrar alternativas con base científica. Del bien escaso y de la prioridad para la reproducción, pasaríamos a encontrar un rol más igualitario, como parece desprenderse del análisis del equipo dirigido por R. Haas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benejam, P., y Pagès, J. (coords.). (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Ice, Horsori.
- Cabañero, V. M. (2017). La Segovia romana, a través del esgrafiado. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, (87), 53-58.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. La Nuova Italia.
- Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. La Nuova Italia.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Morata.
- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hacer visible lo invisible. En A. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña, *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para*

- trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-81). Universidad de Extremadura.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la Educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia, Morata.
- Fernández, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (18), 5-24.
- Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Revista de Educación*, (6), 21-34.
- Gadol, J. K. (1984). Did Women Have a Renaissance?. En J. K. Gadol (comp.), *History and Theory* (pp. 19-50). University of Chicago.
- Gadol, J. K. 1992. La relación social entre los sexos: implicancias metodológicas de la historia de las mujeres. En R. Escandón (comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*. Instituto Mora.
- Haas, R., Watson, J., Buonasera, T, Southon J. Chen, J. C., Noe, S., Smith, K, Viviano, C., Eerkens, J., y Parker, G. (2020). Female hunters of the early Americas. *Science Advances*, 6(45), 1-10.
- Hannoun, H. (1977). *El niño descubre el medio*. Kapelusz.
- Moncó, B. (2011). *Antropología del género*. Síntesis.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, (11), 47-70.
- Segura, C. (2015). Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas. *Revista de Historiografía*, (22), 255-271.
- Tonda, E. M. (2001). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Trepát, C. A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Mira Editores.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Cabañero Martín, V. M. (2022). Un relato prehistórico en femenino: conceptualización del tiempo, del entorno y de la interpretación artística. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (47), 83-98.